

كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

أثر استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين مهـــــارات القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردن

The Effect of Problem Solving Strategy in Improving Creative Reading and Creative Writing Skills of Female Seventh Grade Students in Jordan

إعـــداد

عُروب خلف جميل الشّوابكة

بإشراف

الأستاذ الدكتور راتب قاسم عاشور

حقل التّخصص – مناهج اللُّغة العربيَّة وأساليب تدريسها

الفصل الدراسي الأول

2014 / 2015 م

أثر استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين مهـــارات القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردنّ

إعـــداد

عروب خلف جميل الشوابكة

ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية، الجامعة الأردنية، 2010م.

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في مناهج اللُّغة العربيَّة وأساليب تدريسها ، كلية التَّربية، جامعة اليرموك، 2014م.

وافق عليها

أ.د راتب قاسم عاشور .... مشرفاً ورئيسًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

أ.د ربا فهمي البطاينة .... عضـــــواً

أستاذ في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

د. نصر خليفة مقابلة .... عضـــــواً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

د. عبد الكريم سليم الحداد.. عضـــــواً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، الجامعة الأردنية

د. علي محمد علي الزعبي .... عضـــــواً

أستاذ مشارك في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ المناقشة: 31/ 12 /2014

الإهــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من كانوا سنداً ومرشداً لي في مشواري البحثي الذي ما لبث يشقُّ الليالي بحثاً بين ثنايا الكتب وطيّاتها...إلى من حمل معي عناء البحث...إلى الذين زرعوا التّفاؤل والأمل في دربي... إلى الذين رفدوني بنصح وأسدوا إليَّ مشورة وإرشاد...

أهدي جهدي إلى حكمتي وعلمي فرحتي وأملي إلى روحه التي سكنتني....إلى من يرتعش القلب لذكره...وتفيض العيون للقياه...إلى من أفتقده منذ نعومة أظافري...إلى الراحل وعظيم الصَّبر لرحيله يواسيني..إلى من وفى القلب له وهو ينفطر...وصمتت الرُّوح لفقده وهو يرتحل...إلى من صمتت أنفاسه وتوارى تحت الثّرى..إلى من جعل مني امرأة بقلب رجل إلى والدي رحمه الله...

إلى من صبرت حلمت وأعطت فأجزلت ...إلى سندي وقوتي إلى التي آثرتني على نفسها وعلمتني معنى الحياة... إلى التي لا تعرف الحرمان... إلى من تكتنز دفء الحياة ببسمتها... إلى من تجرَّعت آلام الحياة لننعم بحلاوتها...إلى أمّي أبقاها الله تاجاً نزيّن به رؤوسنا ...

إلى من سبقت خطواته خطواتي ..ورسم على وجهي معاني الأمل ...ولخّص التفاؤل في قصّة أراد أن يرويها فيما أنا به الآن...إلى من شاركني فرحتي وحزني ...إلى من كفكف دمعي وساندني وبثَّ حبَّ الحياة في نَفسي...إلى من دعمني وجعل مني أنا ...إلى رفيق دربي إلى زوجي أحمد حفظه الله وأدامه نبع فرح غامر يتدفّق عطاء....

إلى من تحمّلا معي عناء الدّراسة ...وكانا لي الملهم والدّافع لأن أكون أفضل دائماً ...إلى الحياة بأسمى معانيها... والضحكة التي تكتنز الدنيا وما فيها ...وجنة الدنيا إلى زهرتي حياتي يارا وزيد أبقاكما الله لي نفساً يفوح عبقاً ويمدني بالهمّة والإرادة ...

إلى من يزينا الدُّنيا بوصلهما..ويخلّدان السّعادة في قلبي إلى من لا حياة بدونهم إلى أخي بلال وعبدالله أبقاكما الله نسمة حب وألفة ندية...

إلى اللطف في أسمى معانيه إلى الطيبة والحنان إلى البسمة التي شحذتني المحبّة ..إلى جدي وجدّتي أطال الله بعمرهما...

إلى اللذين ما بخلا عليَّ بالدُّعاء...ورسما أمامي خريطة مستقبل أفضل ...إلى والِدَي زوجي أمدّكهما الله بالصّحة والعافية....

الباحثة

عروب الشوابكة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصَّلاة والسَّلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين وبعد:

إنه لمن دواعي سروري وقد منّ الله عليّ بإنجاز هذا البحث إلاّ أن أشكر الله الذي وفّقني وأعانني لإنجازه. وأتقدم بالشُّكر الجزيل والموصول إلى من كان لي سنداً في مشواري البحثي إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور راتب عاشور، الذي ما ادخر جهداً فأسدى إليَّ نصحاً, وزرع في طريقي التفاؤل والثِّقة وحبَّ العمل, فقد أعطى وأجزل العطاء من أجل إتمام هذا البحث، وقدم لي الكثير منذ بداية العمل بهذا البحث حتى نهايته ما يستحق عليه الشُّكر، فكانت توجيهاته وإرشاداته ونصائحه تبعث في النفس القوة والإصرار والهمة، فتعلمّت منه الإخلاص في العمل والدقة والتَّنظيم، فكانت تلك التجربة التي عشتها وقضيتها بشتى جوانبها تستحقُّ أن أقف عندها وأتأملها لأتعلم منها أن طريق النجاح طريق يستحق أن يُبذَلَ من أجله الكثير. حفظك الله وأبقاك نبع فرح غامر يتدفق عطاء، تجود على من حولك بعلمك وعطائك، فجزيل الشكر لك مني لمواقفك النبيلة معي في رحلتي البحثية هذه ، حفظك الله ورعاك وأبقاك للعلم ولطلبة العلم.

وأتقدَّم بجزيل الشكر والتَّقدير إلى أساتذتي الأفاضل الأجلاء أعضاء لجنــة المناقــشة الأستاذ الدكتورة ربا بطاينة، والدكتور نصر خليفة مقابلة، والدكتور عبد الكريم الحداد، والدكتور علي الزعبي على تكرمهم بالمشاركة في مناقشة هذا العمل العلمي، وتحمّلهــم عنــاء قراءتــه وإثرائه بآرائهم, بارك الله بكم وحفظكم للعلم والمتعلمين.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخّص باللُغة العربيَّة	ط
الفصل الأول: خلفية الدّراسة وأهميتها	1
المقدمة	1
مشكلة الدّراسة وسؤالاها	9
هدف الدراسة	10
أهميَّة الدّراسة	11
مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيَّة	11
حدود الدّراسة ومحدّداتها	14
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	15
الإطار النظري	15
الدراسات السابقة	45
التعقيب على الدراسات السابقة	50
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	52
أفراد الدّراسة	52
أداتا الدّراسة	53
إجراءات تنفيذ استراتيجية حل المشكلات	63
إجراءات التكافؤ	65
تصميم الدّراسة	70
المعالجة الإحصائيّة	71
الفصل الرابع: نتائج الدّراسة	72
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	72

المحتوى	الصفحة
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	75
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	79
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	79
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	81
التوصيات	84
قائمة المراجع	85
المراجع العربية	85
المراجع الأجنبية	92
قائمة الملاحق	96
الملخص باللغة الإنجليزية	150

قائمة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي حسب المجموعة	66
2	تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي	67
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي	67
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي حسب المجموعة	68
5	تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي	69
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي	70
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة تبعا لمتغير المجموعة	73
8	تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر استراتيجية التدريس على المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإبداعيّة	74
9	تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر لأثر استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعيّة	75
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة	76
11	تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر استراتيجية التدريس على المهارات الفرعية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة	77
12	تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة	78

قائمة الملاحق

الرقم	الملـــحق	الصفحة
أ	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدِّراسة	96
ب	قائمة مهارات القراءة الإبداعية والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة	97
ج	اختبار القراءة الإبداعية بصورته النهائية	98
د	نموذج تصحيح اختبار القراءة الإبداعية	114
هـ	المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الكتابة الإبداعية بصورتها النهائية	116
و	اختبار الكتابة الإبداعية بصورته النهائية	117
ز	نموذج تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية	119
ح	دليل المعلمة لتنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية حل المشكلات	121
ط	خطابات تسهيل المهمة	147

الملخّص

الشوابكة، غُروب خلف. أثر استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين مهـــارات القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2014 م (المشرف: أ. د راتب قاسم عاشور)

هدفت الدِّراسة إلى تقصّي أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهـــارات القــراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصّف السَّابع الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف أعدّت الباحثة أداتين: اختبار القراءة الإبداعيّة، واختبار الكتابة الإبداعيّة.

طُبّقت الدِّراسة على عيّنة مُؤلَّفة من (69) طالبة من طالبات الصَّف السَّابع الأساسي من مدرسة القادسية الأساسيَّة للبنات، التَّابعة لمديرية تربية عمان الرَّابعة في محافظة العاصمة، للعام الدراسي 2013\2014م، وقد اختيرت العيّنة بالطَّريقة القصديّة، وتمَّ تقسيم الطَّالبات عشوائياً إلى مجموعتين احداهما: تجريبيّة بلغ عدد أفرادها (35) طالبة، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (34). درســت المجموعة الضابطة نصوص القراءة والكتابة مدار البحث وفق الاستراتيجية الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم للصف السابع الأساسي، في حين درست المجموعة التجريبية النصوص ذاتها وفق إجراءات استراتيجية حل المشكلات المعتمدة.

أُعيد تطبيق اختباري القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية بعد الانتهاء من مدة التطبيق المحددة، حيث أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدِّراسة على جميع مهارات القراءة الإبداعيَّة وعلى الاختبار ككل تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن النُّصوص الأدبيَّة باستخدام استراتيجية حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدِّراسة على

جميع مهارات الكتابة الإبداعية وعلى الاختبار ككل تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن النصوص القرائية باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

وفي ضوء نتائج الدِّراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: حل المشكلات، القراءة الإبداعية، الكتابة الإبداعية.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدّمـــة

شهدت التَّربية اللّغوية تطوراً سريعاً؛ وذلك لما للُغة العربيَّة من أهميَّة بالغة في حياة الفرد والمجتمع؛ ذلك أنَّها لغة القرآن والدِّين، لِذا حظي تعليم اللُّغة وتعلّمهـا باهتمـام كبيـر، وقـام المهتمُّون باللغة العربية بمحاولات كثيرة لتيسير تعليم مناهجها ، فقُسِّمَت مهاراتها إلـى أربـعِ مهارات: الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة، مع الحفاظ على تكاملها ووحدتها، مع اعتماد استراتجيات تدريس حديثة تقومُ على تمكينِ الطَّالبِ مِن حلِّ المشكِلاتِ الَّتي تُواجِهُهُ داخل الغرفة الصَّفِّيَّة أو خَارِجَها.

وتُعدّ مهارة القِراءة مِن مهارات اللُّغة المُهِمة التي شهد ميدان تعليمها تطوُّراً واسعاً فـي مفهومها، فلم يعد مفهوم القراءة ينحصر في تمييز الحروف ونطقها وجهرِ الطَّلبـة بهـا، ذلـك المفهوم الّذي ظلّ سائدا لفترات طويلة، فقد تغيّر هذا المفهوم ليتضمّن إلى جانب ذلك عمليـات عقليَّة متنوِّعة ومتعدِّدة كالفهم، والنَّقد وإبداء الرَّأي والحكم على ما يُقدَّم وتوظيفه، وقد انعكسَ هذا التَّغيير في مفهومِها على طرائقِ تدريس هذه المهارة، وعلى الأهداف المرجُوَّة من ذلك ليتَّـسقِ مع الاتِّجاهات العالميَّة والنَّظريات الحديثة (Hetzner, 2000).

وقد تناول الكثير من التربويين مفهوم القراءة، ومن هذه المفاهيم أنَّ القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والحكم، والتذوق، وحل المشكلات"(البجة، 2002: 222).

ويشير عاشور ومقدادي (2005) أنّ القراءة عملية تحويلية يتم من خلالها مناقشة القارئ للمادة المقروءة من أجل التوصل لفهمه أو تفسيره, وتتطلب هذه العمليةعوامل متعددة, مثل, المعرفة والخبرات السابقة حول المادة المقروءة, وهدف القارئ من القراءة, إضافة إلى ثقافة القارئ والتوقعات التي افترضها من منطلق خبراته السابقة.

والقراءة تكوّن شيئاً من الوعي النقدي عندما تكون عبارة عن جدل حواري بين النص المكتوب والقارئ، والجدل يؤدي إلى تعدد في الأنساق، التي يبنى عليها النص أو يتكون من خلالها أو هي التي ينتج عنها الوعي عند القارئ، والتنوع في الأنساق يسهم في جعل القراءة منتجة، إذا اتصفت تلك الأنساق بعدم التوافق (غركان، 2007).

والقراءة تعني تفاعل القارئ مع النص القرائي، وهذا التفاعل يقود القارئ إلى التعاطف، ويكون مشاعر و اتجاهات نحو الكاتب ونتاجه الكتابي؛ أي أن القراءة تثير انفعالات القارئ، فتدفعه هذه الانفعالات للقيام بسلوك ينسجم ويتوافق مع ما قام بقراءته (جاب الله ومكاوي وعبد الباري،2011).

وينظر عاشور والحوامدة (64:2010) إلى القراءة على أنّها: "عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة, بحيث إنّ كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها، ولا تتم بدونها. فعملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعليم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج".

وتُعدّ القراءة الإبداعية احدى المفاهيم التي لم يتم تحديد تعريف دقيق لها، فهي عملية تتضمن التكامل والتنظيم للنص القرائي المتناول من أجل التوصل إلى استنتاجات، والقيام بإيجاد حل لبعض المشكلات، كما أنّها تتضمن تخيل واستدعاء للخبرات السابقة وبحث عن مقترحات واتخاذ قرار حول ما ينبغي قبوله (الأحمدي، 2012).

ويُعرف طعيمة والشعيبي (2006: 34) القراءة الإبداعية بأنّها "القراءة التي يترك القارئ فيها المادة المكتوبة وينطلق بعيداً ليبحث أو يعبِّر عن أفكار جديدة؛ ليحصل على بصيرة إضافية وليجد حلاً لمشكلة تشبه مشكلات الحياة ".

وقد عرّفتها فينكبايئر (Feinkbeiner, 2006) بأنّها مهارة تفكير يمكن وصفها بالتعقيد والمرونة, وتتطلب من القارئ القدرة على فك رموز النص المكتوب والعمل على تقويم النصوص الكتابية والأنشطة, وبذلك، فالقراءة عملية نشطة ينظم ويرتب فيها القارئ الأفكار المقدمة في النص المقروء, كما يقوم بتحليل المعاني وربطها بالمعارف السابقة التي يمتلكها.

وتبرز أهمية القراءة الإبداعية وذلك لجعل الطالب يتعمق في النص المقروء، وليكون قادراً على التوصل إلى علاقات وأفكار جديدة وحلول متنوعة للمشكلات، ومن ثم مطبّقاً لهذه الحلول (حبيب، 2003).

والقراءة الإبداعية هي القراءة التي تجعل القارئ في موقف إبداعي، يمكنه من التفكير بصورة إبداعية باستخدام مهارات التفكير الإبداعي، والتي تتمثل بالطلاقة والمرونة والتوسع والأصالة. وعندما يقوم القارئ بتقييم ما يقرأ ونقده أو يستعين بالنص من أجل حل مشكلة خارجية، أو تدفعه قراءة مادة أو خبر إلى كتابة قصة أو قصيدة أو أي عمل إبداعي آخر، فنحن نقول إنّ هذا القارئ يقرأ ما وراء السطور أو ما يسمى بالقراءة الإبداعية" (حبيب الله، 2000).

والكتابة الإبداعية هدفها الإفصاح عمّا يجول في النفس من أفكار ومشاعر ويتم نقلها إلى المتلقين بأسلوب أدبي على درجة عالية من الجودة، من أجل التأثير فيهم، لتصل درجة تأثرهم مع النص المكتوب إلى درجة تقترب من مستوى تأثر أصحاب هذه الأعمال الأدبية، يشمل هذا النوع من الكتابة عدداً من الأنواع الأدبية مثل: المقالات، وكتابة المذكرات الشخصية، واليومية، وغير ذلك من الصنوف الأدبية (زايد والسعدي ،2006).

ويعرف روبن (Rubin, 2000) الكتابة الإبداعية بأنّها قدرة الطلبة على التعبير عن الأفكار والانفعالات الخاصة بهم حول موضوع معين كتابياً من خلال استخدام مخيلتهم. أما مرلو (Merleau) المشار إليه في (خصاونه 57:2008) فيرى الكتابة الإبداعية على " أنّها البحث عن المعاني الفرعية للغة، وهي السيطرة على المفردات بأخذها إلى ما وراء حدودها، وذلك بقصد اكتشاف ما يمكن من معانٍ وتوظيفها في إنتاج نص جيد".

"وتستحق الكتابة الإبداعية أن يُبذَلَ لها جهد غير عادي سواء أكان في تنظيمها وإدخالها في مجال الدّراسة والبحث، ومن ثم اعتبار خصائصها، لإدخالها في مجالات تطبيقية صفية، وإن نقل ذلك من المجال النظري إلى المجال التطبيقي مهمة ليست بالسهلة من الخبرة والجهد وتوافر النماذج المناسبة، فإن ذلك يمكن أن يسهم في الارتقاء بأحكامهم وتقديرهم لمهارات الكتابة الإبداعية" (قطامي واللوزي، 132:2008).

ولا بد للكتابة الإبداعية من أن يتوافر فيها عدد من المعايير، والتي بيّنها (عبد الباري، 2010) والتي تتمثل في اتصاف الموضوع بالجِدَّة، إضافة إلى الأصالة في الأفكار المتناولة في الكتابة، وإضافة التفاصيل التي تثري الموضوع، واستخدام الصور البلاغية، وظهور عاطفة الكاتب وانفعالاته وتفاعله مع الموضوع الذي يكتب فيه، والدقة في التقديم للموضوع والعرض والخاتمة، واستخدام المحسنات البديعية، والترابط بين أجزاء الموضوع.

ويشير مدكور (2009) إلى أنَّ الترابط بين القراءة والكتابة قويَّة إلى حد بعيد؛ فالكتابة تعزز التعرف على الكلمات والإحساس بالجمل وتجعل الطالب أكثر ألفة معها, فالخبرات القرائية تتطلب قدرات كتابية, مثل, تكوين الجمل واستخدام علامات الترقيم وغيرها, فالكتابة تدفع الطّلبة إلى فهم وتحليل ونقد ما يقرؤونه.

" فالقراءة والكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان، وتدريس القراءة والكتابة لا بد أن يؤكد هذه العلاقة حيث أثبت البحث العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة فكلاهما عمليتا اتصال تتضمنا التفاعل وفهم الأفكار. وقدرات الكتابة تتحسن مع تطور قدرات القراءة المختلفة مثل معرفة كيف تبنى القصص، والقدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد معايير جديدة لمهارات فك رموز معاني الكلمة وما أشبه من قدرات الأطفال القرائية التي تستفيد من نفس المهارات في عملية الكتابة، من القدرة على تصحيح التفكير بالحذف والإضافة للمعلومات المهمة والتنبؤ والتخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات" (عاشور ومقدادي، 2005:69).

وتبدو أهمية القراءة والكتابة ويتأكد تكاملهما من خلال ما ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى (**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1}خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ{2} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ{3} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {4}عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ{5}**) (سورة العلق ، آية :4-1).

"وتعد القراءة بالنسبة للكتابة المصدر الأهم في صقل شخصية الكاتب الذي يستطيع من خلال القراءة الحصول على المعارف والأفكار والخبرات المتنوعة والمضامين الثقافية واللغوية المتعددة إلى جانب اطلاع القارئ على النماذج الكتابية المتعددة، والأطـر الفكريـة المختلفـة والقوالب اللغوية الراقية التي تصقل شخصية الكاتب المبدع وتبنيها كي تصبح شخصية متفردة، و ملامسة للواقع المعاش" (Harper, 2010: 11).

وهناك مجموعة من الأمور تحكم علاقة القراءة بالكتابة أوردها نصر(1990: 23) هي:

- فهم الطالبات للمقروء يحدث عندما يعاد تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها النص المقروء، حيث يتم إعادتها في صورة جديدة.
- اقتصار الطالب أثناء الدّراسة على العمليات القرائية وحدها لن يكون كافيـا لتحقيـق تعلم فعال.

- اعتماد على الكتابة وحدها وسيلة غير دقيقة لإقناع العقول.

وبهذا يمكن القول إنّ القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكتابة كما أنها– أي القراءة – هي الجزء اللامرئي من الكتابة، وهناك إشارة إلى أنّ الأنشطة والأساليب الفاعلة تنمي عند الطَّلبة اتجاهات إيجابية نحو العملية التَّعلمية التَّعليمية، وهذا يؤدي إلى تجنب المجتمع ما ينتج عن المنهاج التقليدي الذي يترك آثاراً سلبيةً على العملية التَّعلمية التَّعليمية. والتيَّ تتمثَّل بالعديد من التوابع السَّلبية على الفرد والمجتمع. من هنا برزت ضرورة الاهتمام بأساليب التدريس التي من شأنّها تحسين مهارات التَّفكير العليا كحل المشكلات والتَّعلم التَّعاوني، وغيرها من الأساليب الحديثة، إضافة إلى زيادة وعي الطَّلبة بالعمليات العقليَّة ومهارات التَّفكير الإبداعي، والتركيز على الجانب النوعي والفهم بدلاً من الحفظ، والتركيز على أن يكون التَّعلم من أجل المعنى من خلال الوظيفية، أي ربط التَّعلم بخبرات الطَّلبة الحياتيَّة اليوميَّة (السورطي، 2009).

والاهتمام باستراتيجية التعلم المبني على حل المشكلات جاء نتيجة المميزات التي تنفرد فيها هذه الاستراتيجية، كونها تسهم في تنمية تفكير الطَّلبة وقدراتهم في مواجهة المشكلات وحلِّها وفق خطوات منظَّمة متسلسلة، وما يميِّز أسلوب حلِّ المشكلات كما أوردها (الطناوي، 2013) بأنّها:

- تسهم في تنمية تفكير الطَّلبة و تزيد من قدراتهم على مواجهة المشكلة والتَّفكير بحلٍّ مناسب لها.
- تُكسب الطَّلبة سمات مرغوبة مثل التعاون والاعتماد على النَّفس والعمل بروح الفريق وهذا يسهم مساهمة فاعلة في بناء شخصية متميزة للفرد.

- تجعل استراتيجية حلِّ المشكلات التَّعلم وظيفياً، حيث يكتسب الطَّلبة الخبرات والمعارف من خلال الأنشطة والتَّفاعل مع الموقف التَّعليمي، مما يساعدهم في نقل أثر التَّعلم وتطبيقه في مواقف حياتِّية مشابهة.

- تشعر الطَّلبة بالراحة النفسية نتيجة لتوصلهم لحلول للمشكلات التَّعلمية المثارة، وهذا يدفعهم إلى المزيد من البحث كنتيجة لكون استراتيجية حل المشكلات ساهم في تلبية رغبات وحاجات المتعلمين وميولهم.

- تسهم هذه الاستراتيجية في جعل الطَّلبة أكثر واقعية وتنظيماً أثناء تَّفكيرهم بالمواقف الصفية المثارة كمشكلة يجب حلها، مما يجعلهم أكثر قدرة على الانخراط والتلاؤم مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعد استراتيجية حل المشكلات من أكثر وأبرز الاستراتيجيات التي تساعد الطَّلبة في التَّفكير، والبحث عن المعلومات بطريقة علمية منظمة ووفق خطوات مترابطة توفر الفرص أمام الطَّلبة للبحث والتحليل والتقييم، ومن ثم وضع المقترحات والحلول المناسبة للنص أو للمشكلة (عرفان، 2008).

وقدَّم الحقباني وريازي (Alhaqbani & Riazi, 2013: 233) تعريفاً لاستراتيجية حل المشكلات يشير إلى أنَّها "نوع من التعلم يساعد الطَّلبة على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حلِّ المشكلات".

وتعرف أيضا بأنَّها طريقة تعليمية تتم من خلال وضع الطالب أمام مشكلات حقيقية كسياق لعملية التعلم، بحيث يتم تعليم الطَّلبة وتدريبهم على مهارات تفكير عليا كالتفكير الناقد والإبداعي إضافة إلى إكسابهم المفاهيم الأساسية المطروحة في المواد الدراسية المقررة .

ومن الممكن أن تكون استراتيجية حل المشكلات أكثر الاستراتيجيات التي تولي اهتماماً بدور الطالب في التعلم، حيث يوضع الطالب في مواقف متعددة, يجد نفسه أمام غاية يجب تحقيقها، وهذه الغاية هي مشكلة النص القرائي، فممارسة مهارة القراءة والكتابة إلى غير ذلك من المهارات اللغوية يساعد الطالب في تعميق استيعابه (زيتون، 2003).

ويشير فخرو (2001) إلى أنّ استراتيجية حل المشكلات الّتي تركز على دور المتعلّم بشكلٍ أساسي في العملية التّعلمية التعليمية من الاستراتيجيات الحديثة الّتي ظهرت في قطاع التعليم، فحلُّ المشكلات بطريقة إبداعية مهارةٌ أساسيةٌ وطريقة من أجل التعلم والتعامل مع ما نواجهه في الحياة.

ويرى ديش وألن (Duch & Allen, 2002) أنّ استخدام استراتيجية حل المشكلات في التّدريس يأخذ أهمّيةً كبيرةً في التّعلم و التّعليم لأنّه يسهم في التّوصل إلى معارفَ تتّسم بالجِّدة، إضافةً إلى أنّه يثير دافعية الطّلبة تجاه العملية التّعلمية التّعليمية، ويشجعهم على حب الاستطلاع ويحفز تفكيرهم للإتيان بأفكار غير مألوفة، كما يسهم استخدام حل المشكلات في انتقال أثر التعلم وبقائه لفترة أطول.

وينظر التّربويون إلى استراتيجية حلّ المشكلات على أنّها طريقة تسهم في تمكين الطّلبة من تعلُّم مفاهيم علمية جديدة ، وبأنّها طريقة تتحدى خبراتهم ومعارفهم السابقة، كما أنّها تتحدى الأطر المرجعية المعتادة من خلال طرح عدد من المشكلات في مواقف جديدة تضع الطّلبة في موقف تعليمي يجبرهم على التّفكير المتشعب والمتعمّق ومراجعة المفاهيم والخبرات السابقة مما يؤدي إلى تنمية القدرات الإبداعيّة، والثقة بالنفس، وتنمية المغامرة عندهم وحب الاستطلاع والسّعي لخوض المجهول (الحارثي، 2000).

فاستراتيجية حل المشكلات تركّز على ايجابية الطالب في الموقف التعليمي، لا سيما في أنها تجعله أمام مواقف تعليمية فيكون باحثاً ومنظماً ومفكراً في الطرق والحلول الأنسب للتعامل مع الموقف التعليمي. وتتفرد استراتيجية حلّ المشكلات عن غيرها من استراتيجيات التدريس المتعددة في أنّها تجعل دور الطَّالب المحور الأساسي في العملية التَّعلمية التَّعليمية ، فيتناول الأفكار بطريقة منظمة، ويتعامل مع الموضوعات والمشكلات بطريقة علمية، وما يتم التوصل إليه من المعلومات والخبرات يكون من خلال النشاطات والإجراءات والتفاعلات التي يقوم بها الطَّالب مع الكاتب (الطناوي، 2013).

ومن خلال ما عُرض قامت الباحثة بإجراء الدّراسة الحالية للكشف عن أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهـــــارات القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها

يمكن الإشارة إلى السَّبب الرَّئيس الَّذي دفعَ الباحثةَ إلى استخدامِ استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين القراءةالإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة، وهو الضَّعف الذي لمسته في هاتين المهارتين من خلال خبرتها الميدانيَّة في التَّدريس؛ فالمشاهدات الميدانيَّة المتكرِّرة للباحثة تبيِّن وجودَ ضعفٍ واضح في القراءة بشكل عام وفي القراءة الإبداعيَّة بشكل خاصٍّ، كما وجدت ضعفاً جليًّا في التَّعبير الكتابي بشكل عام وفي الكتابة الإبداعيَّة بشكل خاص، وهذا يعود إلى ضعف الطَّلبة وعدم تمكنّهم من استخدام اللُّغة بشكل سليم، ممَّا ينعكس على قدراتهم القرائيَّة والكتابيَّة الإبداعيَّة، وبالتَّالي فإنَّ هذا الضَّعف انعكس على أركان العمليَّة التَّعلميَّة التَّعليميَّة من جميع جوانبها. وما يؤكِّد ذلك نتائج العديد من الدّراسات والبحوث التي أشارت إلى وجود ضعف في تفاعل الطَّلبة مع النَّص المقروء والَّذي ما يزال في مستوياته الدُّنيا ولم يصل إلى مستوى

الإبداع، ومن هذه الدّراسات (العجلان(2012)؛ الخليفي(2007) . والدّراسات التي أشارت إلى وجود ضعف في إنتاج أعمال كتابيَّة إبداعيَّة عند الطَّلبة مثل دراسة تريكلز(Trekles, 2012)). إضافة إلى آراء الخبراء في تعليم اللُّغة العربيَّة حول مستوى الكتابة والقراءة الإبداعيَّة الضّعيف عند الطلبة، وهذا يؤكد على ضرورة استخدام طرائق تدريس ترفع من قدراتهم الإبداعيَّة. وكل ما سبق شجَّع إلى محاولة تحديد الأسباب لهذا الضعف ومن ثمَّ العلاج، وفي هذه الدّراسة تقوم الباحثة بالعمل في تعرُّف أثر استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين مهـــارات القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردنِّ، وبالتَّحديد فإنَّ هذه الدّراسة تسعى للإجابة عن السُّؤالين الآتيين:

السُّؤال الأوَّل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة (α=0.05) بين متوسِّطات الأداء على اختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردنِّ تُعزى إلى طريقة التَّدريس(استراتيجية حلِّ المشكلات، والاستراتيجية الاعتياديَّة)؟

السُّؤال الثَّاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عندَ مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة (α=0.05) بين متوسِّطات الأداء على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردنِّ تُعزى إلى طريقة التَّدريس (استراتيجية حل المشكلات، والاستراتيجية الاعتياديَّة) ؟

هدف الدِّراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرُّف أثر استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين مهـــارات القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في الأردنِّ.

أهميّة الدّراسة :

تتحدد أهميّة هذه الدّراسة من أهميّة موضوعها الذي يهدف إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة ، من خلال استخدام استراتيجية حل المشكلات بما تنطوي عليه من إجراءات وخطوات تساعد الطّلبة في تحسين أدائهم القرائي والكتابي الإبداعي، ولفت انتباه المعلمين وتوعيتهم لاستخدام هذه الاستراتيجية، إضافة إلى لفت القائمين على مناهج اللغة العربية. وترى الباحثة أنّ هذه الدّراسة تستمد أهميتها ممّا يأتي :

(1) تعرف أثر استخدام استراتيجية حلّ المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة وتطوير مهارات التّفكير العليا لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن.

(2) تزويد معلمي اللغة العربية باستراتيجيات تدريس تسهم في تحسين تدريس مهارات القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة

(3) تسهم هذه الدّراسة في مساندة القائمين على مناهج اللغة العربية من خلال استخدام استراتيجية حلّ المشكلات في تدريس مهارات القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة

(4) لفت انتباه القائمين على مناهج اللغة العربية بالاهتمام باستراتيجية حل المشكلات من خلال تأكيد أهميتها في تدريس القراءة والكتابة.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الأثر: جاء في اللغة الأثر: العلامة. وأثر الشيء: بقية الشيء، وجمعه: آثار، وأثور.(أنيس وآخرون، 1972، ص 5). والمقصود بالأثر في هذا البحث : بأنه الفرق ذو الدّلالة الإحصائيّة بين أداء أفراد عيّنة الدّراسة قبل إجراء التّجربة وبعدَها.

القراءة الإبداعيّة: يعرفها الحيلواني(2003: 201) بأنّها "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء بإدراك للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجود في النصوص القرائية، وذلك على شكل

مشكلات يمكن أن يحسَّ بها القارئ، أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها والقدرة على تبريرها". وتُعرّف القراءة الإبداعية إجرائياً في هذا البحث بأنّها: مهارة طالبة الصف السابع الأساسي في الانطلاق من قراءة النص المقروء إلى توليد أفكار تتسم بالجمال ودقة الصياغة وتناسق الأفكار وجدتها, وممارسة مهارات التفكير الإبداعي الأصالة الطلاقة المرونة والتوسع, وسيتم قياسها من خلال اختبار القراءة الإبداعية المُعَد من قبل الباحثة.

الكتابة الإبداعيّة: " قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره، ومشاعره في فقرات صحيحة لغوياً، تتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة، والمرونة، والأصالة تجاه الموضوع الذي يتم طرحه بطريقة مشوقة ومثيرة" تميم (2007:22). وتُعرف أيضاً بأنّها: "نشاط لغوي يعبر من خلاله الكاتب عن مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، وما يدور في خاطره من أفكار، وما يمر به من مواقف وخبرات وذلك بأسلوب أدبي يتسم بجمال التعبير ودقة التصوير وقوة الخيال" Mcvey, (2008: 289). وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنّها: مهارة طالبة الصف السابع الأساسي في التعبير عن غاياتها، ومشاعرها، وعما يجول في خاطرها بعدد من الأفكار تتسم بالمرونة والأصالة والطلاقة والتوسع، وصياغة عدد من الجمل المعبرة مع تمثل قواعد اللغة الصحيحة شكـــلاً ومضموناً، وبأسلوب يتسم بالجمال ودقة الصياغة وتناسق الأفكار وجدتها.

استراتيجية حل المشكـــلات: "عملية تفكير يقدم الطالب من خلالها حصيلته المعرفية المكتسبة وخبراته ومهاراته من أجل التعامل والاستجابة مع مواقف الحياة والمشكلات الحياتية التي يمر بها، وتكون الاستجابة من خلال القيام بعمل من أجل حل اللبس والغموض الذي ينطوي عليه الموقف" (Krulik & Rudnik, 1992: 34). وتُعرف إجرائيا في هذا البحث بأنّها: نشاط تعليمي توضع من خلاله طالبة الصف السابع الأساسي أمام مشكلة، تسهم في توفير خبرات

التعلم؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والقراءة الإبداعية، فتسعى إلى إيجاد حلول لها؛ لذلك عليها أن تقوم بخطوات مرتبة بشكل مماثل لخطوات الطريقة العلمية في البحث.

الطَّريقة الاعتياديَّة: طريقة شائعة يكون للمدرس فيها الدور الرئيس في الشرح وكتابة النقاط الرئيسة وتوجيه الأسئلة في حين يكون دور المتعلم يتحدد في الإجابة على الأسئلة الصَّفيَّة التي توجَّه إليه. كما أنها ترتكز على الشرح النَّظري والأسئلة الشَّفهيَّة في تدريس موضوعات القراءة والكتابة, والتي ستعتمد في تدريس المجموعة الضابطة في هذه الدراسة.

مهارات القراءة الإبداعيَّة: هي عدد من المهارات المنبثقة من مهـارات التفكيـر الإبـداعي: الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع، والمؤشرات السلوكية الدالة على كـل مهـارة مـن هـذه المهارات، والمدرجة لقياس امتلاك الطالبات لهذه المهارات الرئيسية للتفكير الإبداعي، من خلال اختبار القراءة الإبداعيَّة المعد لهذه الغاية.

مهارات الكتابة الإبداعيَّة: هي مهارات المنبثقة من مهارات التَّفكير الإبداعي: الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع، والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة من هذه المهـارات، والمدرجـة لقياس امتلاك الطالبات لهذه المهارات الرئيسية للتفكير الإبداعي، من خـلال اختبـار الكتابـة الإبداعية المعد لهذه الغاية.

الصَّف السَّابع الأساسي: هو أحد الصُّفوف الأساسيَّة في المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة, والَّتي تمتدُّ من الصَّف الأوَّل الأساسي وحتى الصَّف العاشر الأساسي ويبلغ معدل أعمار الطَّلبة الملتحقـين فيه (12 عاماً).

حدود الدّراسة ومحدداتها :

- مكانيّاً: اقتصرت هذه الدّراسة على طالبات الصَّف السَّابع الأساسي في مديرية تربية عمَّان الرَّابعة في المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة.
- زمانيّاً: تمَّ تطبيق الدّراسة في الفصل الدّراسي الثَّاني من العام الدّراسي 2014/2013.
- أدائيّاً: اقتصرت الدّراسة على أداتي الدّراسة وتتمثلان في الاختبارين المعدَّين من قِبَلِ الباحثة أحدهما لقياس امتلاك مهارات القراءة الإبداعيَّة، والآخر لقياس امتلاك مهارات الكتابة الإبداعيَّة. وقد تمَّ تطبيق الدّراسة في تدريس القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة وفق استراتيجية حلِّ المشكلات في الفصل الدّراسي الثَّاني من العام الدّراسي 2013 /2014.

الفصل الثّاني

الإطار النظري والدّراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري الخاص بمتغيرات الدّراسة، وتعرض فيه الباحثة المفاهيم الأساسية للمتغيرات الواردة في عنوان الأطروحة، وهي استراتيجية حل المشكلات والقراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية، ويتضمن عرضاً للدّراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدّراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري

القراءة الإبداعيَّة

القراءة من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الطَّلبة من أجل النجاح في المباحث الدّراسية المختلفة. فهذه المهارة تمكّن الطالب من فهم النص المكتوب المقدّم من خلال استخدام الوسائل البصرية المختلفة. وقد قام عدد من الباحثين بتعريف القراءة بناءً على عدد من المتغيرات المعرفية والسيكولوجية. ويعرف عبد الفتاح (2005) القراءة الإبداعيَّة بأنّها عملية تكامل وترتيب للمادة المقروءة للتوصل إلى استنتاجات متميزة لحل المشكلات، وهي عملية تخيلية يستدعي فيها القارئ خبراته ومعارفه السابقة، والبحث عن تطبيقات لها وتقرير ما ينبغي قبوله، وهي قراءة ينطلق فيها القارئ باحثاً عن أفكار جديدة تاركاً فيها المادة المكتوبة.

أما ميكولكي (Mickulecky, 2008: 13) فقد عرّفت القراءة الإبداعيَّة بأنّها "عملية تفكير واعية وغير واعية يستخدم فيها القارئ مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة بغرض فهم المعاني وتنبؤها، وهي قائمة على استخدام مجموعة من المهارات التي يعتمد عليها القارئ من أجل التفاعل مع النص المكتوب والشعور بمعانيه" .

والقراءة الإبداعيَّة "مهارة من شأنها أن توصل القارئ إلى التفكير الإبداعي وذلك عن طريق وضع المتعلم أمام مشكلة يطلب منه قراءتها وإعطاء حل لها، أو الإجابة عن أسئلة تتعلق بها" (حبيب الله، 96:1997).

ويعرف سميث المشار إليه في (أبو عكر، 2009) القراءة الإبداعيَّة بأنّها عملية إنتاج تتسم بالجدة للمادة المقروءة، تهدف إلى تمكين الطَّالب من إعادة بناء أفكاره والخروج بأفكار جديدة وغير مألوفة، وذلك باستخدام عدد من الاستراتيجيات القرائية التي تستهدف تطوير القدرات والمهارات التفكيرية العليا للقارئ مثل التحليل والتطبيق وحل المشكلات.

والقراءة الإبداعيَّة "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء، لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها، وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة وتوقعات، والقدرة على تبريرها" (اللبودي، 71:2003).

ويعد تعلُّم القراءة أحد المهارات الأساسية التي يسعى المعلم إلى تطويرها لدى الطَّلبة ، حيث يشير سمول وأرنون (Samll & Arnone, 2011) أنَّ مهارة القراءة تحتاج التَّعلم والممارسة. وهي إحدى الفنون الإبداعيَّة التي يحتاج القارئ فيها إلى استخدام مخيلته بطريقة تؤدي إلى التَّفكير والتعبير الإبداعي.

وبين حبيب (210:2003) خطوات القراءة الإبداعية بما يأتي:

1. الاستيعاب الدقيق للمحتوى المقروء.
2. فهم المعاني الظلالية.
3. التكامل مع الخبرات السابقة.
4. التوصل إلى استنتاجات.
5. تكوين علاقات وأفكار جديدة.

6. استخدام الأفكار في أنشطة أخرى جديدة.

وأورد ستشنر ومارمور (Schunur & Maramor, 2009) قائمة من الصفات التي تميّز القارئ المبدع عن القارئ العادي وهي الآتي:

1. إنَّ القارئ المبدع قادر على استخدام مجموعة كبيرة من العبارات غير التقليدية وغير المألوفة أثناء استخدامه لمهارات التعبير الكتابي في إعادة صياغة أفكاره الخاصة حول النص القرائي المقروء.
2. تميز القارئ المبدع بالقراءة الطَّلقة وامتلاكه لمستوى عالٍ من فهم المقروء.
3. قدرت القارئ على استذكار المعلومات التي قرأها بشكل دقيق.
4. قدرة القارئ العالية على تحليل وتقييم وتقويم المعلومات التي قرأها.
5. امتلاك القارئ لمستوى عالٍ من المهارات المعرفية الخاصة بالقراءة، مثل: القدرة على تحليل النص والأفكار المقدمة، وهذا يتضمن الأفكار غير المصرّح بها بشكل مباشر في النص القرائي.
6. القدرة على قراءة نصوص قرائية ذات مستوى عالٍ يعاني القارئ العادي صعوبة في قراءته في معظم الأحيان.

وتتضمن القراءة الإبداعيَّة الجهرية مثل قراءة معلم الصف للطلبة لإحدى القصص وجعلهم يقومون باستخدام مخيلتهم لرسم الشخصيات الرئيسية في القصة أو وضع نهاية إبداعية لتلك القصة. ويتصف القارئ المبدع أيضاً بأنه قادر على تحفيز مخيلة المستمع إلى التفكير بشكل غير تقليدي حول ما تم قراءته (Samll & Arnone, 2011: 14)

وقدّم ستيرون وماكنزي وأوتشيد (Sitron, Makinsey & Otched, 2004: 56) مجموعة من الخطوات المكوّنة للقراءة الإبداعيَّة على النحو الآتي:

1. استيعاب القارئ للنص القرائي بشكل دقيق.
2. فهم القارئ للمعاني غير الواضحة.
3. قدرة القارئ على خلق نوع من التكامل بين خبرة القراءة الحالية وبين خبراته القرائية السابقة.
4. قدرة القارئ على التوصل إلى استنتاجات منطقية ذات صلة بالنص المقروء.
5. قيام القارئ بخلق علاقات وروابط جديدة.
6. القدرة على توليد الأفكار الجديدة بناءً على النص المقروء.
7. استخدام الأفكار الجديدة في أنشطة أخرى.

وحدّد هولدن (Holden, 2004) عددا من المراحل التي تتضمنها القراءة الإبداعيَّة يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1. تحديد المشكلة في النص القرائي ومعرفة المعلومات التي يحتاجها القارئ.
2. طرح مجموعة من الأسئلة حول النص القرائي من أجل العمل على تحديد المعلومات التي يحتاجها القارئ بشكل أدق.
3. خلق مجموعة من الروابط المنطقية بين المعلومات المقدمة داخل النص القرائي مع معلومات حصل عليها القارئ من مصادر أخرى.
4. ربط المعلومات المقدمة في النص القرائي مع مجموعة من المعلومات المخزّنة في ذاكرة القارئ.
5. العمل على تقديم مجموعة من الأفكار الجديدة.
6. الاستزادة في القراءة حول الموضوع المطروح في النص القرائي من خلال اللجوء إلى مصادر أخرى.

7. العمل على ترتيب وتنظيم الأفكار المختلفة.

وذكر مورمان ورام (Moorman & Ram. 1994) في الدّراسة التي أجرياها بأن القراءة الإبداعيّة عملية تنطوي على المراحل الآتية:

1. معالجة العبارات والجمل:

وفي هذه المرحلة، يقوم القارئ باسترجاع وتذكّر المعاني للكلمات والعبارات والمصطلحات المختلفة المقدمة في النص القرائي ومن خلال تحديد أهم المعلومات التي يحتاجها من أجل الوصول إلى فهم أفضل للنص القرائي. إضافة لذلك، يعمل القارئ المبدع على تمحيص استخدام الكاتب لعلامات الترقيم ودلالات استخدامها. إنّ قدرة القارئ على اكتشاف معاني كلمات سوف يساعده بشكل كبير في فهم المعنى الإجمالي للنص القرائي.

2- فهم بناء النص القرائي:

يتصف القارئ المبدع بالقدرة على الوصول إلى فكرة واضحة حول البناء الكلي للنص القرائي. وهنا، يعمل القارئ المبدع على تحديد الشخصيات الرئيسية، تحديد مكان وزمان حدوث القصة أو النص القرائي، تحديد الحبكة الرئيسية في النص إضافة إلى قدرته على تحديد مدى تماسك عناصر النص.

3- فهم الحوار بين الشخصيات الرئيسية في القصة:

إن قدرة القارئ المبدع على فهم الحوار بين الشخصيات في النص يمكّنه من فهم الأحداث الرئيسية فيه, مما يجعله أكثر قدرة على توليد الأفكار الجديدة حول ما تفكر به هذه الشخصيات, ومن ثم العمل على البناء عليها من أجل تقديم تعبير كتابي خاص به يقوم على أساس فهمه الإبداعي في أحداث القصة. إنّ قدرة القارئ المبدع في الوصول إلى الأفكار غير

المصرّح بها بشكل مباشر في الحوار بين الشخصيات يعطيه الحافز على تفسير الحوارات بشكل إبداعي وجديد.

4- القدرة على التفسير والتبرير:

إن الفهم الإبداعي لأحداث النص المقروء هو محاولة من القارئ المبدع لفهم المفاهيم حسب ما يراه مناسباً. على سبيل المثال، إذا واجه القارئ المبدع كلمة أو عبارة غير مألوفة بالنسبة له، يحاول العمل على الرجوع إلى مصادر معرفية أخرى من أجل فهم معنى العبارة أو الكلمة ووضع تفسيرات منطقية لمعناها. ويعمل هذا أيضاً على إضفاء نوع من التفسيرات الشخصية للنص القرائي يقدمها القارئ المبدع. وبهذا، فإن القارئ المبدع قادر على الاستفادة من المعلومات المقدمة له في النص القرائي من أجل وضع تفسيرات إبداعيَّة للأحداث التي يواجهها أثناء القراءة.

5- القدرة على استخدام المعلومات السابقة:

يستطيع القارئ المبدع اللجوء إلى المعلومات السابقة لديه من أجل ربط ما لديه من معلومات مع المعلومات المقدمة في النص القرائي. ومن خلال قدرته على خلق هذا النوع من الروابط والعلاقات، فإن القارئ المبدع أكثر قدرة على الاستفادة من المعلومات الجديدة لتوسيع أفكاره السابقة بطريقة مبدعة.

وتضع القراءة الإبداعيَّة القارئ في موقف إبداعي، يتطلب منه استخدام مهارات التفكير الإبداعي التي تتمثل في الطلاقة، والمرونة (حبيب الله، 1997). وتتمثل وظيفة القارئ خلال تدريس القراءة الإبداعيَّة بتفاعله مع النص القرائي لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار البديلة، وإنتاج العلاقات والتراكيب الجديدة المتعددة والمتنوعة بالاعتماد والانطلاق من النص المقروء والخبرات السابقة حول النص القرائي (Plakans, 2009).

وحول العلاقة التي تربط ما بين القراءة الإبداعيّة وحل المشكلات فإنّ حل المشكلات " مهارة من شأنها أن توصل القارئ إلى التفكير الإبداعي، ويصل إلى ذلك عن طريق وضع المتعلم أمام مشكلة يطلب منه قراءتها وإعطاء حل لها، أو الإجابة على أسئلة تتعلق بها، مثل: ماذا تفعل لو كنت مكان...؟ ماذا تقترح؟ بماذا تنصح؟ ما هو الحل في نظرك؟ اكتب نهاية أخرى للقصة؟ إنّ النشاط الذهني المرافق لهذه المهارة يشبه ما يقوم به الطبيب عندما يواجه مريضاً فالمريض عنده هو المشكلة، والمطلوب منه هو وضع حل لها. فيعمد لمراجعة الكتب الطبية، ليس لغرض فهمها حرفياً أو قراءتها في المستوى التفسيري (تحليل واستخلاص نتائج) فقط، بل لكي يأخذ من قراءته للكتب التي تتحدث حول المشكلة إيحاءً لحلها"(حبيب الله، 96:2000) .

ويتفق التربويون بحسب يونس (2001) على أهمية القراءة الإبداعيّة لعدة أمور:

1. القراءة الإبداعيّة ضرورية لاكتشاف قدرة وآيات الخالق في الكون لتحقيق الإيمان، ولذلك حث الخالق على القراءة.
2. القراءة الإبداعيّة تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد وتسهم في تكوين شخصية الفرد وتكوين الوعي عند أفراد المجتمع.
3. القراءة الإبداعيّة قوة متجددة تساعد الفرد في ضوء التغيرات السريعة ومشكلات العصر وتعتبر وسيلة فاعلة في اكتشاف المعرفة.
4. التمكن من القراءة الإبداعيّة يخفف من العبء المُلقى على عاتق المعلم وتحقق إيجابيّة المتعلم واعتماده على نفسه، لذلك أخذت القراءة الإبداعيّة أولويات وصدارة الأهداف التّعليمية.

ومن أهداف تدريس القراءة تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو الدّراسة، والبحث أو لحل المشكلات. وفي هذا يمكن تدريب الطَّلبة على الأسلوب العلمي لحل المشكلات مثل: التعرف إلى المشكلة وتحديدها وفرض الفروض واختبار صحة الفروض والوصول إلى النتائج وتعميم النتائج (مدكور، 2009).

مهارات القراءة الإبداعيَّة:

أولاً:الطلاقة :

تعني القدرة على إنتاج عدد كبير من البدائل، والمرادفات أو الأفكار أو المشكلات عند الاستجابة لمثير أو لموضوع معين بسرعة وسهولة ويسر.

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارة هي:

- تفسير الأحداث والظواهر في النص المقروء.
- تقديم الأدلة المنطقية حول النص المقروء.
- إعطاء مرادفات للكلمات في النص المقروء.
- توضيح العلاقات والروابط بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء.

ثانياً: المرونة

تتضمن المرونة الجانب النوعي للإبداع، ويقصد بها تنوع الأفكار أو اختلافها التي يأتي بها المبدع ويمكن تحديد المرونة بأنّها القدرة على تغيير التصور الذهني مع تغير الموقف الذي يتعرض له المبدع. وتتطلب المرونة الفكرية القيام بنوع من التغيير، في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم مهمّة وإنّها تمثل القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست مألوفة (مدكور، 2009).

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارة:

- تعدد الأفكار وتنوعها حول موضوع محدد في النص المقروء.
- استنتاج دلالات متنوعة حول النص المقروء.
- إعطاء تفسيرات واستنتاجات منطقية حول ظاهرة في النص المقروء.

ثالثاً: التفاصيل(التوسع)

وتعني القدرة على إضافة أجزاء وأفكار مختلفة بشكل متقن، وتكون أساساً لبناء المعلومات المتاحة، بحيث يشكل أسلوباً فكرياً يصبح مفصلاً بشكلٍ أكثر، كما أنّها تتضمن الوصول إلى إعطاء افتراضات تكميلية تؤدي إلى تنمية جديدة للنص القرائي، مما لدى المتعلم من خبرات ومعارف سابقة(Plakans, 2009).

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارة هي:

- إضافة تفاصيل جديدة للنص المقروء تسهم في تجويده.
- تقديم افتراضات تكميلية تسهم في تنمية النص المقروء.
- إضافة أفكار تسهم في بناء النص المقروء.

رابعاً: الأصالة

وتعني الجدة والتفرد بالأفكار، كأن يأتي الطالب بأفكار جديدة مقارنة بالأفكار التي يقدمها أقرانه، فكلما قلت درجة ألفة الفكرة زادت أصالتها، أي أنَّ الأصالة ليست مطلقة بل هي محددة في حيز الخبرة عند الفرد(مدكور، 2009).

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارة هي:

- اقتراح عناوين لم يذكرها غيره للنص المقروء أو جزء منه.
- توقع نتائج غير مألوفة حول النص المقروء.

- تقديم حلولٍ مبتكرة حول النص المقروء .

الكتابة الإبداعية

تُعدّ الكتابة الأداة التي تسجل بها حضارة الأمة وتنتقل بذلك من جيل إلى جيل، ولولا الكتابة لما وصلت البشرية إلى هذا الحد من التطور والتقدم، ولكانت مضطرة لأن تبدأ من الصفر دائماً بدلاً من البناء على حضارة الأمم، السابقة التي وُثقت وانتقلت بواسطة الكتابة، والكتابة من أهم ما ابتكره العقل البشري، فقد كان التوصل إلى إبداعها ووضع رموزها المقروءة من أهم الاختراعات التي توصل إليها الإنسان على الإطلاق (الأحمدي، 2014).

ولقد تعددت الآراء حول مفهوم الكتابة باعتبارها وسيلة التواصل بين البشر، فمنهم من نظر إليها كوسيلة للتّفكير، ومنهم من وجدها سببًا في التفكير الداخلي، وهناك فريق اقتصرها على وسيلة اتصال، فقد عرّفها توبينج (Topping, 2001: 26) بأنّها:" عملية معقدة تتم في مراحل يستخدم فيها الكاتب اللغة كأداة لاكتشاف المعنى وتوضيحه عن طريق الإسقاطات. وسبر غور الأفكار التي اكتسبها ثم إعادة صياغة الموضوع، والمعلومات، مدعمة بالحجج، و تنظيم الأفكار ليصل إلى مرحلة يشعر معها أنّ ما كتبه ينقل إلى القارئ المعنى الذي يريده بوضوح". وهي وسيلة من أبرز وسائل التواصل الإنساني التي يتم بوساطتها الوقوف عند أفكار الآخرين، والتعبير عما لديهم من معانٍ ومشاعر، وتسجيل ما يودون تسجيله من حوادث ووقائع (جابر، 2002).

ويرى النجار (2007) أنّ الكتابة عملية ذهنية أدائية تتسم بالتعقيد والصعوبة، لأنّ الصور والأفكار والمعاني المجردة تتحول إلى رموز خطية مؤثرة تعطي معنى للقارئ. وهي عملية إفصاح الإنسان عما في نفسه من أغراض، وأفكار عبر عمليات ذهنية معقدة في اختيار الأفكار وترتيبها، لتقديمها للقارئ بأسلوب واضح (الهاشمي، 2006)؛ فالكتابة بذلك

تعدُ أحد أهم أجزاء اللغة إنّها أداة للتفــكير، التعــليل، والإبداع، وربما تكون أسلوبًا لنقل المعرفة الإبداعية عبر مجموعة منْ الاستراتيجيات المتعددة (الهاشمي والعزاوي، 2011).

وينظر براكسما وجنسن ورجلارسدام (Braaksma, Jannseen & Rijlaarsdam, 2006) إلى أنّ الأعمال الكتابية يجب أت تحمل في ثناياها قيمة لتستحق تسميتها أعمال إبداعية. على سبيل المثال، ومن الواجب أن يظهر الكاتب المبدع مهاراته الإبداعية في استخدام العناصر التي يعتبرها القارئ من الأمور الأساسية في الكتابة, بحيث يكون عند الكاتب المبدع القدرة على تقديم ألفاظ التفخيم، والألفاظ الجزلة والصور البلاغية وذلك للتأثير في المتلقين وإقناعهم من خلال استخدام أسلوب كتابي فعال خلال طرح الأفكار المقدمة في النص المكتوب.

وترى الباحثة أنّ الكتابة ما هي إلاّ عملية ذهنية تهدف إلى تحويل الأفكار التي تدور بخلد الكتاب والمعارف والخبرات والآراء إلى مادة مكتوبة على الورق، من أجل التأثير في المتلقين ، وهي تحتاج إلى قدرات ذهنية وعملية لتحقيق ذلك.

مفهوم الكتابة الإبداعيَّة

تتناول الكتابة الإبداعية بمفهومها الواسع عملية التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها للآخرين بطريقة إبداعية شائقة ومثيرة، ومن أمثلتها: كتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثيليات، والتراجم، ونظم الشعر، وغير ذلك (الناقة، 2009). وهي ما يفرغ فيها الطالب مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وتجاربه وأفكاره المبتكرة وآراءَه الجديدة وخواطره البديعة في أسلوب لغوي راقٍ جميل وبطريقة شائقة (جلهوم، 2008). وهي فن لغوي يتمثل في القدرة على الإبداع للتأثير في النفوس من خلال الأسلوب اللغوي السليم، والمتميز بقوة المعنى، وأصالة الفكرة، ودقة التصوير، وعذوبة اللفظ والصياغة الأدبية البلاغية التي تحدث التفاعل، وتثير

المشاعر، وتحرك الوجدان، وتنمي الذوق الجمالي، وتتسم بالوضوح والأصالة وقوة البيان (Creswell, 2005).

ويؤكد يونس (2004) أنّ الكتابة الإبداعية تمكّن الإنسان من التعبير عن مشاعره، واستجاباته للخبرات المعاشة، حيث يجب أن تتسم بالأصالة والجدة. أما فضل الله (2002) فيشير إلى أنّ التعبير الإبداعي هو التعبير الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين.

وتُعرّف الكتابة الإبداعيّة بأنّها نشاط كتابي يقوم على الخروج عن المألوف بدون الانحراف عن القيم الشائعة وخلق أفكار مختلفة عن أفكار الآخرين وذلك من خلال استخدام المخيلة وطرق واستراتيجيات التخيل والوصول إلى الكتابة المطلقة التي تتصف بالأصالة وذلك بتركيز الكاتب على خلق نواتج كتابية تؤثر في القارئ (Brookes & Marshall, 2004).

وينظر عبد الباري (2010) إلى الكتابة الإبداعية بأنّها: نوع من الكتابة يثير موضوعاً أو يثير دعوة للتبيين والتمييز، يحدث ذلك في قالب يتسم بجمال المعنى، ويتسم بقدرته البالغة في التأثير الانفعالي عند المتلقي، كما تحتاج إلى فكرٍ واعٍ قادر على متابعة مجريات الأحداث وفهمها وتقييمها، ومن ثم تقديمها بشكل يتسم بالدقة والجودة .

وتتطلب الكتابة الإبدّاعية من الأفراد إدراك كتابات الآخرين وفهمها، وذلك من أجل تطوير أسلوبهم الذاتي (Harper, 2010). وأضاف هاربر أنّ الكاتب المبدع هو الكاتب القادر على الاستفادة من النصوص الكتابية السابقة والبناء عليها لتقديم نصوص كتابية جديدة متفردة. ويسعى الكاتب المبدع إلى قراءة الأعمال الكتابية الإبداعية السابقة لمعرفة الأساليب المستخدمة في تلك الكتابات والأعمال ومقارنة أعماله الكتابية مع النصوص الكتابية السابقة المبدعة.

ويشير المارون (2009) إلى أنّ الكتابة الإبداعية أسلوب فني في الكتابة يتناول من خلالها الكاتب الأفكار، والمشاعر، بدرجة عالية من الخيال الواسع، والصور الفنية الأدبية الجميلة، ومن خلال ذلك يكشف عن مشاعره من فرح وألم، وعن تطلعاته وتنبؤاته وأحلامه، وعن الخواطر، وعندما يريد التحدث عن موضوع ما أو مشكلة، فإنه ينسجم معها انسجاماً واضحاً، وينتجها بشكل جديد وبقالب منفرد وبصورة مختلفة.

وتعد مهارات الكتابة الإبداعية من المهارات التي يركز معلمو اللغة على تطويرها نظراً لأهميتها ومكانتها الخاصة في حصص اللغة. فعلى سبيل المثال، يشير فاكيل (Vakil, 2008) إلى أن تدريس النصوص القرائية باستخدام الكتابة الإبداعيّة يمكن أن يفيد في مساعدة الطّلاب على فهم القطعة الأدبية بشكل أفضل إضافة إلى أنه يوفر لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي.

وفي الدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية، فإنّ الأصالة هي الصفة الأساسية لوصف أي نتاج على أنه إبداعي. وبالتالي، فإن النواتج الإبداعية الأصيلة يجب أن تتميز بكونها جديدة، غير متوقعة وقائمة على استخدام الأفكار الجديدة. وتتصف النواتج الكتابية الإبداعية بكونها غير تقليدية من حيث الشكل والمحتوى (Runco, 2004: 659). وتوصف الأصالة بأنّها القدرة على تقديم نواتج كتابية متفردة غير مألوفة. والمقصود بالتفرد هنا تلك المهارة الكتابية التي يتقنها ويمتلكها الطّلبة المبدعون فقط (Den Bergh, Jansessen & Broekkamp, 2009).

وفي سياق الحديث عن الكتابة الإبداعيّة أشار تيمزكان (Temizkan, 2011) إلى أنّ هناك مجموعة من العوامل تدفع الطّلبة للانخراط في نشاطات الكتابة الإبداعيّة ومن هذه العوامل قدرة الطّلبة على استخدام مهارات التفكير العليا، وامتلاك الطلاب لمهارات الاكتشاف والملاحظة، ونزعة الطّلبة نحو القراءة، إضافة إلى امتلاكهم لمهارات الابتكار والتجديد،

بالإضافة لعين ثاقبة قادرة على تحليل ما يحدث، علاوة على امتلاك الطَّلبة لمجموعة واسعة من المعارف والمهارات تمكنهم من استخدام وتوظيف جميع المعلومات المتوفرة.

وينظر مذكور (1991: 98) إلى الكتابة الإبداعيَّة بعامة وإلى كتابة المقالة بخاصة بأنّها "المعنى الذي يجلو فيه الكاتب مشاعره، وأفكاره، وخبراته الخاصة، ليفصح عن عواطفه، وخلجات نفسه، ويترجم إحساساته بعبارات منتقاة الألفاظ جيدة النسق بليغة الصياغة مستوفية الصحة، والسلامة نحوياً، وصرفياً حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالاً ذا أثرٍ فاعل ومثير".

مقومات الكتابة الإبداعية

تعددت آراء المختصين وتباينت في حصر مهارات الكتابة الإبداعية، وقد أشار أبو غريبة(2008) إلى مجموعة من المهارات تمثلت في: الخيال الواسع، والبراعة في التنظيم، والقدرة على توليد الأفكار، واكتشاف الأفكار والروابط بينها، واستدعاء المقدمات المناسبة، وكتابة استنتاجات ترتبط بدقة مع المقدمات، وتقديم الشواهد والأمثلة المناسبة، وابتكار معاني وتعابير خلاقة، وابتكار الصور الفنية، وتنظيم الأفكار المبعثرة، وطرح أفكار متنوعة، والقدرة على استخدام الخيال العقلي، والقدرة على إقناع القارئ، والقدرة على اكتشاف الدعم المناسب للأفكار، وامتلاك القدرة على التفسير والتعليل، والقدرة على عمل روابط غير عادية بين الأفكار المعبرة، وقدرة التعبير بطلاقة عن المشاعر والعواطف، وامتلاك القدرة على نقد الأفكار، والبراعة في استخدام قواعد اللغة.

وهناك أربع مهارات تعد محكات أو مقومات الإنتاج للكتابة الإبداعيَّة، أصبحت "المعيار الذّي تقوّم في ضوئه الكتابات، والحكم عليها بأنّها كتابات إبداعية أو أنّها كتابات عادية" (عبد الباري، 2010: 158)، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. الطلاقة Fluency:

تُعدّ الطلاقة القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار خلال فترة زمنية محددة، حيث يرى عبد الباري (2010 : 158) أنّها "عدد الأفكار التي من الممكن أن يأتي بها المتعلم المبدع، وتتميز الأفكار المبدعة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أن تستبعد الأفكار العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل كالخرافات، وعليه كلما كان المتعلم قادراً على إنتاج عدد أكبر من الأفكار أو الإجابات في وحدة الزمن، توفرت فيه الطلاقة بشكل أكثر من أقرانه".

وقد حلل كين (Ken, 2002) مكونات الطلاقة إلى أنواع فرعية هي:

"**أولاً: الطلاقة الفكرية:** تشمل القدرة على إنتاج أفكار متنوعة بسرعة في ضوء متطلبات محددة مسبقاً ومن المؤشرات السلوكية الدالة عليها:

- كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين لموضوع محدد.
- توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار عن هذا الموضوع في فترة زمنية محددة.
- التنبؤ بالنتائج بناءً على مقدمات محددة.
- كتابة مقدمات متعددة لنهاية واحدة.
- كتابة أكبر عدد من العقد القصصية لقصة لها بداية ونهاية.

ثانياً: الطلاقة الترابطية (طلاقة التداعي) : تعني القدرة على ذكر كلمات ترتبط بالكلمة محل الاهتمام. ومن مؤشراتها السلوكية

- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تدل على لفظ معين(المترادفات).
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن أكثر من معنى (المشترك اللفظي).
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن عكس الكلمة (المتضادات).
- الربط بين الكلمة ومدلولات أخرى ذات علاقة بها.

- تصنيف الكلمات في فئات متعددة.

ثالثاً : الطلاقة التعبيرية: تتضمن القدرة على تنظيم الكلمات في فقرات أو جمل. ومن مهاراتها:

- توليد أكبر عدد من الكلمات. من مجموعة من الحروف.
- كتابة أكبر عدد من الجمل من كلمات قليلة.
- الربط بين الجمل ليكّون منها أكثر من موضوع.
- اكتشاف الروابط المختلفة بين الجمل (علاقة سبب ونتيجة، عام وخاص، كل وجــزء، تناقض).

رابعاً: الطلاقة اللفظية: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتوافر فيها شــروط معينة، وهذا النوع من الطلاقة يطلق عليه طلاقة الرموز، أو أنّها الإنتاج التباعــدي لوحــدات الرموز، ومن مهاراتها :

- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف معين .
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي يتوسطها حرف معين.
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ وتنتهي بمقطع معين.
- إكمال الحروف الناقصة ليولد منها كلمات ذات معنى.
- اشتقاق أكبر عدد ممكن من الكلمات من كلمة أو فعل".

أما أبو غربية (2008) فقد حدد مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة علــى الكتابــة الإبداعية في مهارة الطلاقة وهي: تدعيم الفكرة بالشاهد المناسب، وتحديد جوانب القوة والضعف

في المقروء من حيث الشكل والمضمون، وتوظيف التصوير في قوالب لغوية مكتوبة، وإبـداء الرأي حول أفكار مطروحة.

2- المرونةFlexibility :

يقصد بالمرونة" القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي، وعكسها الجمود أو الصلابة أي التمسك بالموقف أو الرأي أو التعصب، وتنقسم المرونة من وجهة نظر جيلفورد المشار إليه في (عبد الباري، 2010) إلى قسمين هما:

أولاً- المرونة التلقائية: وتعني حرية الذهن في التحول في اتجاهات مختلفة لإيجاد حلول مختلفة لمواقف محددة.

ثانياً: المرونة التكيفية: وتشير إلى حرية الذهن في الحركة للتعديل أو التغيير في موقف أو مشكلة، لإعطاء حلول مختلفة له.

ومن المهارات الكتابية ذات الصلة بمقوم المرونة ما يلي:

- كتابة عدد من الأفكار المتنوعة للموضوع.
- الانتقال من فكرة لأخرى بشكل متسلسل مترابط.
- تنوع الجمل المعبرة عن هذه الأفكار.
- إمكانية تغيير هذه الأفكار عند الحاجة.

3- الأصالة Originality:

تشير مهارة الأصالة إلى القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار غير شائعة ذات ارتباطات بعيدة بالموقف المثير، وهي مقبولة في الوقت نفسه. فالأصالة تشير إلى غرابة الاستجابة، أو إنتاج جديد غير متوقع (العقيلي، 1999).

ويمكن القول في ضوء ذلك أنّ الكتابة الإبداعية ما هي إلا الرؤية الشخصية والانفعالات والأحاسيس المرتبطة بالكاتب تجاه التجارب الإنسانية بأسلوب أدبي راقٍ، للتأثير في نفوس القراء، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى انفعال يمكنهم من خلاله تقدير جماليات النص المكتوب.

والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعيَّة في مهارة الأصالة هي: إعادة صياغة النص بقوالب أدبية جديدة، وتقديم حلول غير مألوفة لمشكلة ما، وتوقع نتائج، وتقديم آراء، وإعطاء أفكار غير مألوفة لمعنى مطروق.

4- التوسع (الإفاضة):Elaboration

والإفاضة (التوسع) هي القدرة على إضافة العديد من الأفكار المرتبطة بالفكرة الأصلية، وهذه المهارة تمكن الطَّلبة من تقديم إضافات للنص، أو زيادات جديدة لفكـرة معينـة، وهـذه الزيادات تقود بدورها إلى التوسع، والتعمق (Torrence, 1998)

فالإثراء بالتفاصيل (الإكمال، أو التوسع) يراد به البناء على ركيزة من المعارف المقدمـة للطالب من أجل إكمال أمر ما من جوانبه المختلفة حتى يصبح أكثر تفصيلاً، أو العمل بما فيه باتجاهات جديدة ، بمعنى أنه هو قدرة المتعلم على تقديم إضافات جديدة لفكرة ما، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو رسما أو مخططا بسيطاً لموضوع ومن ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواتـه التي تؤدي إلى كونه عملاً متكاملاً، ومن المهارات الكتابية ذات الصلة بمقوم الإثراء بالتفاصيل (الإكمال، أو التوسع) كما حددها عبد الباري (2010):

- يكتب الطالب أفكاراً متعددة لموضوع واحد.
- يضيف شخصيات تساعد في تجويد العمل الكتابي.

- يدخل إلى النص عدداً من المشكلات الثانوية التي تبرز جودته.

- يدخل توجهات جديدة للنص.

- يستثير عدداً من الخبرات والمعارف و المعاني المرتبطة بالنص الكتابي.

- ينتج عدداً من البدائل والعناوين المرتبطة بموضوع معين و محدد.

أسباب ضعف الطلاب في الكتابة الإبداعية

إنّ الكتابة تنقل الأفكار، وتعبر عما في داخل الإنسان من مشاعر وأحاسيس، كما أنّها تحفظ تراث الأمم والشعوب و تتناقله الأجيال من خلالها، ويجب علينا إكساب الطَّلبة مهارة الكتابة، وتدريبهم تدريباً نوعياً على مهاراتها، وتطبيقها في أعمال كتابية من إنتاج الطَّلبة تتسم بالجودة والإبداع، ذلك لأن الطَّلبة يعانون من قصور في امتلاك تلك المهارة، وهناك دراسات وأبحاث تشير إلى وجود ضعف في الأداء الكتابي بشكل عام، وفي الأداء الكتابي الإبداعي بشكل خاص.

ومن الممكن ملاحظة عدم امتلاك الطَّلبة الأدوات والبرامج والعناصر التي تساعدهم في تمكنّهم من الكتابة بأسلوب أدبي، والتي تدفعهم إلى تطوير مهاراتهم الكتابية، بشكليها الوظيفي والإبداعي (فضل الله، 2002).

وأشار قطامي و اللوزي (2008) إلى أبرز أسباب ضعف الطَّلبة في التعامل مع مهارات الكتابة الإبداعية والتي ترد إلى الآتي:

- عدم كفاية الطَّلبة في استخلاص الأفكار الرئيسة للموضوع المراد الكتابة فيه.
- ضعف قدرة الطَّلبة في التمييز بين الفنون الأدبية، كالقصة والمقالة والخاطرة، من حيث أصولها الفنية.

- ضعف تدريب المعلمين في تدريس مهارات الكتابة الإبداعيَّة، مما نجم عنه عدم وجـود استراتيجية تدريس في التعْبير.
- عدم إدراك بعض المعلمين أهمية تطوير التفكير في الكتابة، بحيث تكون الكتابة عمليـة عقلية إبداعية على مستوى عالٍ من الارتقاء.
- عدم اهتمام الطَّلبة بحصص التعبير وشعورهم بأنّها لا تضيف شيئاً إلى قدراتهم الكتابية.
- محدودية الأدوات والمهارات وطرائق التدريس التي تقدمها المناهج المدرسية بما يخص تدريس مهارات الكتابة الإبداعية.
- اعتبار حصص التعبير متممة لفروع اللغة العربية الأخرى، مما أفقدها أهميتها وقيمتها
- اعتبار الإبداع والتفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية هبات لا يمكن أن تنمـى ويـدرب عليها.

والمقالة احدى الفنون الأدبية, ولها نظام وعناصر تبدأ بالعنوان الذي يجب أن يتسم بالانسجام مع موضوع المقالة, فالمقدمة والتي يقدم من خلالها الكاتب تهيئة للقارئ وتتسم المقدمة بالإيجاز والدقة والوضوح وتسلسل الأفكار, ومن ثم العرض وهنا تظهر قدرة الكاتب في اقناع القـارئ بمضمون المقالة وتسلسل الأفكار وحسن التخلص من فكرة إلى أخرى بكل سلاسة ويسر, تـأتي والخاتمة وفيها يضع الكاتب نتيجة وخلاصة الأفكار لما قدمه في المقالة.

كتابة المقالة

يعرف جونسون المشار إليه في (عبد الباري، 2010: 224) المقالة بأنّها نزوة عقلية لا ينبغي أن يكون لها ضابط من نظام، وهي قطعة لا تجري على نسق معين معلـوم، ولـم يـتم هضمها في نفس كتابها وليس الإنشاء المنغم في نظره من المقالة الأدبية في شيء.

وعرفها نجم (2011 :76) " المقالة الأدبية قطعة نثرية محدودة في الطول والموضوع، تكتب بطريقة عفوية سريعة خالية من الكلفة والرهق. وشرطها الأول أن تكون تعبيراً صادقاً عن شخصية الكاتب.

وحدد الشلبي والقواسمة وجابر (2009) عناصر المقالة فيما يأتي:

- العنوان: وهو يمثل المادة المكتوبة ولا بد أن يتسم العنوان بسمات من الدقة، والوضوح، والتمثيل للنص إضافة إلى الاختصار، والدلالة والجذب.
- المقدمة: وهي تمثل التهيئة للقارئ من أجل الانسجام مع الأفكار، ويجب أن تتسم المقدمة بالإيجاز، والتشويق، والتمثيل لما سيطرح في النص.
- العرض: ويتسم العرض بالوضوح، والدقة والإقناع لما في الموضوع من أفكار، إضافة إلى تسلسل الأفكار وانسجامها.
- الخاتمة: وهي النتيجة والخلاصة الطبيعية لما تقدمها في المقالة، وتكون الخاتمة واضحة ومجملة ومؤكدة.

وحدد عبد الباري(2010) الخصائص المميزة للمقال عن غيره من الفنون الأدبية :

- الوحدة العضوية: وتعني أن يتوفر في المقال التكوين الفني من المقدمة والعرض والخاتمة، وأن يكون هناك ترابط واتساق بين هذه العناصر وتعرض وفق تسلسل منطقي يهدف من خلاله الكاتب إلى إقناع المتلقي بمحتواه.
- العرض الشائق: شعور القارئ نحو المقالة وكاتبها أنه أمام حديث شيق وممتع يجلب اهتمامه، فيجب أن تكتب المقالة بأسلوب مؤثر.
- الإقناع : إن هدف المقالة إقناع القارئ بمحتواها الفكري وهذا لا يأتي إلا من سلامة الأفكار وبيانها ودقتها وطريقة الكاتب في العرض وفي صدق المعلومات المطروحة.

- الإيجاز: اتسام المقالة بالقصر وعدم الإطالة وعدم الخوض في التفصيلات.
- الذاتية: إنّ الموضوعات التي يكتب فيها الكاتب إمّا أن تكون مرتبطة بحياته أو موضوعات اجتماعية وإنسانية وعلمية وسياسية، وكل هذه الموضوعات لا بد أن تُبرز بصبغة الكاتب وآرائه الذاتية ونظرته للقضايا المطروحة.
- النثرية: المقالة فن نثري يطرح فيها الكاتب ثمرة أفكاره .
- الأسلوب: فلكل مقالة موضوع خاص وكاتب يختلف عن الآخرين بأسلوبه وطريقة طرحه، وبذلك يختلف أسلوب المقالة.

العلاقة بين الكتابة الإبداعيّة والقراءة الإبداعية والتفكير الإبداعي

لا يختلف اثنان على عضوية العلاقة بين اللغة والتفكير؛ فهي تمثل علاقة جدلية يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به. فاللغة وسيلة أساسية لبناء المعارف والمفاهيم والأفكار وهذه وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد، ولا يمكن لفرد أن يكون بليغاً أو فصيحاً حين يتحدث في موضوع لا يفهمه "أي أن اللغة البليغة تحتاج فكراً واضحاً ومفهوماً" ولذلك تعتبر العناية بالتفكير من أولويات أهداف تعليم اللغة, بل تعليم المواد الدّراسية المختلفة (يونس، 2004).

وقد أكد الكخن والعتوم (2006) على العلاقة بين مهارات اللغة والتّفكير من خلال الإشارة إلى اهتمام المربين على تطوير مهارات التفكير عند المتعلمين عبر الخبرات المدرسية، فالتفكير ليس مقرراً يضاف إلى برنامج الدروس المزدحم حينما يسمح الوقت، وهو ليس برنامجاً يُبدأ به بعد إتقان المقررات الدّراسية، كما أنّه ليس موجهاً إلى فئة من الطّلبة الموهوبين، بل على العكس من ذلك فإنّ منهاج التفكير يدعو إلى تذكر أنّ التعلم الحقيقي يتضمن التفكير، وأنّ مهارة التفكير يمكن أن تُنمي عند كل شخص، وفي جميع المراحل الدّراسية، وفي جميع الموضوعات وبخاصة اللغة.

والكتابة هي إحدى أشكال اللغة الموثقة وكلما كانت جيدة متقنة كانت مؤثرة ومثمرة، والكتابة قوالب لغوية تصب فيها الأفكار، وهذه القوالب هي التي تبرز الأفكار وتدققها وتضبطها، فالعلاقة بين التفكير والكتابة علاقة تلازمية لا وجود لواحدٍ دون الآخر. يقول جريفر: إنّ للكتابة قوة دافعة تسمى الصوت، وتكون ضمن كل جزء من مهارات عملية الكتابة ويجب أن نعطي الطّلبة المجال للكتابة من هذا الصوت الذي ينطلق من داخلهم، لأنّ هذا الصوت هو تفكير الطّلبة وخيالهم (حمدان، 2003).

وترى طيبة (2005) أن عملية الكتابة يمكن تقسيمها إلى قسمين: إنتاج الأفكار وإنتاج النص وتحتاج العمليتان إلى المهارات الآتية: تحديد الهدف، والتخطيط، والترجمة، وإعادة النظر. يركز الكاتب على أحد هذه المهارات ويغفل غيرها مؤقتاً أثناء الكتابة. وتركز عملية الكتابة على أهمية ما يتم في الدماغ من إنتاج للأفكار، لأنّ إنتاج الأفكار يعتبر خطوة أساسية ومتطلب ضروري حتى تتم عملية إنتاج النص. وتجدر الإشارة إلى أن الكتابة مجموعة عمليات عقلية، تتم في الدماغ قبل أن تكون كلمات على الورق.

ولعل التفكير الإبداعي من أكثر أنواع التفكير التصاقاً باللغة، حيث اللغة هي مادة الإبداع الأولى ومداره، وكما هو معلوم على مدى هذا القرن، فإن نمو الذكاء يتم على قدم المساواة مع النضج اللغوي, وبتحديد أكثر؛ فإنّ الكلمة المقروءة والمكتوبة عاملٌ مؤثرٌ جداً في التربية العقلية، فلغة الكلام تحفز وتبلور القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج وتمثيل الماضي والتنبؤ بالمستقبل. ويرى "فيجو تسكي" أن تدفق الأفكار يمر بمراحل, من خلال حركة داخلية تشير إلى الانتقال من الفكرة إلى الكلمة والعكس. ومتطلبات العصر الحديث تجعل تعليم التفكير بشكل عام والإبداع بشكل خاص ضرورة من الضرورات التي يجب أن يراعيها المنهج المدرسي.

ويعد تدريس التفكر الإبداعي كمنهج مستقل من الأمور التي تؤدي إلى زيادة الأفكار الإبداعية لاسيما في مهارات اللغة العربية حيث تثبت كثير من الدراسات والأبحاث وجود هذا التوافق بين نمو مهارات التفكير وبين نمو مهارات اللغة العربية ويُعد أسلوب العصف الذهني من الأساليب المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لكونه ينمي قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي في مجالات متعددة كما يستخدم هذا الأسلوب في تسهيل عملية الإنشاء على الطلاب، فكان الطلاب الذين يبدأون في الفصول الجديدة يعتبرون كتابة موضوع عملية تحريرية أكثر منها عملية تحتوي على الذكاء والشخصية الإنسانية وهذا يعني أن أسلوب العصف الذهني يصلح للتطبيق في كل مجالات الحياة العامة، وفي مجال التدريس بخاصة (حمدان، 2003).

والقراءة الإبداعيِّة ترتبط بالتفكير الإبداعي، ويرتبط بمكوناته من حيث التدفق والسلاسة، وهي تعني السيولة في الألفاظ، وتدفق المعاني الخصبة المتجددة في أثناء التعبير، والقدرة على استحضار الأفكار والكلمات في موقف ضيق ومحدود من حيث الموضوع والزمن. كما يرتبط التعبير الإبداعي بالقدرة على المرونة، وهي قدرة الفرد على أن يتجاوز القصور في التفكير، ويظهر مهارته في التكيف مع مختلف المواقف والبيئات الثقافية مهما تباينت وتباعدت. ومن جهة أخرى يرتبط التعبير الإبداعي بالأصالة، وتعني تأهب الفرد للإدلاء بآراء مختلفة لما هو معهود أو لما كان متوقعاً، مع تميزها بالجدة وتفردها بالطابع الشخصي الأصيل للكاتب (موسى، 2002).

استراتيجية حل المشكلات

حازت استراتيجية حل المشكلات مكانة مرموقة بين استراتيجيات التدريس، ذلك يعود إلى الخصائص والمميزات التي تتسم بها هذه الاستراتيجية، حيث إنّها تركز على إيجابية الطَّلبة في الموقف التعليمي الصفي، كما أنّها امتازت بكونها تقدم الخبرات المعرفية بطريقة علمية منظمة، ومتسلسلة في خطوات تسهم في إثارة الطَّلبة وجذبهم للموقف التعليمي، وتركيزها على تقديم التعليم المناسب للمرحلة العمرية للطالب، وبما يتسق مع حاجاته ورغباته وميوله، وبكونها تحتاج إلى معلم كفؤ يتلخص دوره في كونه الموجه والميسر للمتعلمين.

وقد عرّف قاموس أكسفورد (Oxford Dictionary, 2014) كلمة مشكلة على أنّها موقف يواجهه الفرد يتطلب منه التوصل إلى حل.

وعرّف سيراب وجامزه (Serap & Gamze, 2010: 1928) استراتيجية حل المشكلات بأنها "احدى استراتيجيات التدريس التي تركز على قدرة المتعلم في تحديد عناصر المشكلة ووضع استراتيجية حل وتطبيقها وتقييم المخرجات الناتجة عن تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التعلم".

ويرى جانييه المشار إليه في قطامي(2005:197) أنّ أسلوب حل المشكلات "هو إحدى الأساليب التي يكتشف المتعلم من خلالها كيف يربط القواعد المتعلمة بهدف إيجاد حل لمشكلة جديدة تواجهه".

ويذكر أرمور-توماس (Armor- Thomas, 1992: 275) أنّ استراتيجية حل المشكلات هي "استخدام مجموعة من عمليات ما وراء المعرفية الداخلية كمهارات التفكير العليا، وما وراء المعرفة، واستراتيجيات السيطرة الذاتية". ويعرف الفيفي (2009) حل المشكلات بأنّها

طريقة تدريس حديثة يبذل فيها الطالب نشاطاً عقلياً، حيث يتم وضعه في موقف تعليمي يجسد مشكلة تثير اهتمامه فيحاول إيجاد حلول لها من خلال سيره في خطوات منظمة ومتسلسلة.

ويضيف بايزت (Bayazit, 2013: 192) بأنّ استراتيجية حل المشكلات تُعد في وقتنا الحالي من النشاطات العقلية والمعرفية المهمة التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية. وأنّ حل المشكلات واحدة من العمليات الديناميكية التي يحاول الطَّلبة من خلالها فهم موقف التعلم ومن ثم وضع خطة مساعدة للوصول إلى الحل، واختيار أو تطوير طرق الحل واستراتيجياتها ومن ثم تطبيق جميع هذه العناصر من أجل الوصول إلى الحل الأنسب، والعمل على تقييم وتقويم الحلول التي حصل عليها الطالب. وفي عملية حل المشكلات، يستطيع الطالب استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة مثل تطوير قائمة بالحلول المقترحة، البحث عن الأنماط المتشابهة واستخدام أنواع مختلفة أيضاً من النماذج التي تهدف للوصول إلى الحلول المناسبة.

وكما ذكر جاريت (Garrett, 1986: 72) بأن الصعوبات التي يواجهها الفرد لا تكون صفة متجذرة في المشكلة التي يواجهها؛ لأنّها تعتمد على قدرة الفرد على حلها وعلى المعارف والخبرات السابقة التي يمتلكها.

وتعتبر استراتيجية حل المشكلات التي تركز على دور المتعلم بشكلٍ أساسي في العملية التَّعلمية التَّعليمية من الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت في مجال التعليم، فحل المشكلات بطريقة إبداعية مهارة أساسية وطريقة من أجل التعلم والتعامل مع ما نواجهه في الحياة (فخرو، 2001).

وتشير بعض الدراسات إلى أنّ استراتيجية حل المشكلات كانت ولا تزال من أهم النشاطات في حياة الإنسان. ويواجه الأفراد أنواعاً مختلفةً من المشكلات في حياتهم اليومية. وإذا لم يكن الفرد قادراً على حل هذه المشكلات، فإنه سيواجه صعوبات كثيرة في التقدم والتطور

على كافة المستويات. ولهذا السبب، فقد ركزت عدة دراسات على فهم أداء الأفراد في عملية حل المشكلات (Gok, 2011: 152).

وتتفرد استراتيجية حل المشكلات عن غيرها من استراتيجيات التدريس المتعددة في أنّها تجعل دور الطالب المحور الأساسي في العملية التّعلمية التّعليمية ، فيتناول الأفكار بطريقة منظمة، ويتعامل مع الموضوعات والمشكلات بطريقة علمية، وما يتم التوصل إليه من المعلومات والخبرات يكون من خلال النشاطات والإجراءات والتفاعلات من قبل الطالب مع الكاتب(الطناوي، 2013).

وتوصف استراتيجية حل المشكلات على أنّها "إحدى طرق التدريس القادرة على الوصول إلى نتاجات ومخرجات فاعلة وذات معنى في عمليات التعلم والتعليم حيث أنّها تتصف بكونها استراتيجية تدريسية قائمة على التجريب وتركز بشكل واضح وأساسي على المتعلم" (Yasin, Halim & IShar, 2012: 58).

ويذكر جوك وسيلاري (Gok & Silary, 2010: 9) أنّ تطوير مهارات حل المشكلات لدى الطّلبة قادر على تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي وهو يؤثر إيجابياً في اتجاهاتهم نحو عملية التعلم. في حين أكد باجبي وسولاك (Bagby & Sulak, 2009: 38) بأنّ حل المشكلات يسمح للطلبة باستخدام معارفهم وخبراتهم السابقة لتحقيق هدف محدد حين لا يبدو أنّ هناك حلاً واضحاً للمشكلة التي يواجهونها. وتحقق استراتيجية حل المشكلات مجموعة من الفوائد للطلبة يمكن إجمالها في الآتي:

1- رفع جودة عملية التعلم:

إنّ العمل على استخدام طرق تدريس نشطة مثل التعلم الاكتشافي وربط المعارف والخبرات السابقة مع المعارف والخبرات الحالية، هي من المهارات الأساسية في عملية حل

المشكلات. وحين ينخرط الطَّلبة في مشكلات حقيقية تتطلب الوصول إلى حلول، فإنّهم يكونون أكثر قدرة على نقل الخبرات التي تعلموها من خلال عملية حل المشكلات على مواقف التعلم الأخرى، أي سيكون هناك انتقالاً لأثر التعلم.

2- الفهم العميق:

إنّ ممارسة الطالب وقتاً أطول في حل المشكلات ومنحه الفرص المتنوعة يجعله أكثر قدرة وكفاءة في استخدام مهارات حل المشكلات، وهذا يعني أنّه سيكون قادراً على حل المشكلات التي تعترضه.

وقد اختلفت وجهة نظر المختصين في تحديد عدد خطوات استراتيجية حل المشكلات، إلا أنّ هذه الاختلافات كانت في عدد الخطوات لا في مضامينها، فمنهم من حددها بأربع خطوات، ومنهم من حددها بخمس خطوات، ومنهم من حددها بست خطوات، ومنهم من حددها بسبع خطوات، وقد اعتمدت الباحثة خطوات لتطبيق استراتيجية حل المشكلات في تدريس القراءة والكتابة لعينة الدّراسة تبعاً لخطوات المنهج العلمي في تناول الموضوعات والمشكلات وفق خمس خطوات، بحيث يتم التوضيح في كل خطوة من الخطوات كيف تطور وتحسن القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية.

الخطوة الأولى: التعرف والشعور بالمشكلة بشكل جيد ومن ثم تحديدها، حيث يضع المعلم أمام الطَّلبة مشكلة تدفعهم إلى التفاعل معها، ومن ثم التفكير في إيجاد حل مبدئي لها، وبذلك نجد أنّ تلك الخطوة وفّرت المشكلة التي تجعل الطلبة يندفعون للقراءة والكتابة، كما أنّها أسهمت في جعلهم يفكرون في تلك المشكلة، إضافة إلى توفر الوعي والملاحظة الدقيقة للمواقف التي تحتاج إلى تنمية وتعديل، وفي هذه الخطوة تكون استراتيجية حل المشكلات قد حفزت الطلبة لقراءة النص وإيجاد غرض للقراءة بحثاً عن حلول للمشكلة التّعلمية المقدمة كما أنّ تقديم موقف تعليمي

يمثل مشكلة للطَّلبة وإحساسهم بها يجعلهم يستدعون الخبرات والمعارف السابقة لكتابة حلول لها بطريقة إبداعية في أعمال كتابية ككتابة المقال والقصة والخاطرة وغيرها من الفنون الكتابية الإبداعية، وبين الطناوي (2013 : 172-173) الاعتبارات أثناء اختياره للمشكلة التي يدور حولها موضوع الدرس، ومنها:

- أن تكون المشكلة في مستوى نضج المتعلمين تتناسب مع مستوى نموهم.
- أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس.
- أن تتصل المشكلة باهتمامات المتعلمين ويجدون فيها إشباعاً لحاجاتهم، وبالتالي يشعرون بأهميتها وينفعلون ويقبلون على حلها بدافع داخلي.
- أن تتناسب المشكلة مع إمكانات المدرسة المادية، بحيث تتوافر فيها الأمور اللازمة لدراسة تلك المشكلة وحلها.

الخطوة الثانية: وفيها يتم تقديم العديد من الحلول والفروض الناتجة عن التفاعل بين المعارف السابقة والمشكلة الحالية من قبل الطَّلبة، حيث يتم التفكير في طرق وحلول متنوعة مقترحة وهذا يؤدي إلى خلق جو من النقاش والحوار بين الطَّلبة والمعلم مما ينتج عنه فهم عميق للأفكار والطروحات، إضافة إلى استنتاجات جديدة، مما يسهم في الوصول إلى إيجاد حلول إبداعية وإبراز قدرات الطَّلبة الإبداعية في القراءة والكتابة الإبداعية.

الخطوة الثالثة: في هذه الخطوة يتم تمحيص الفرضيات التي تم تقديمها من قبل الطَّلبة من خلال قراءتهم وكتابتهم بمراجعة مصادر المعرفة المتوفرة ومن ثم وضع المعايير والمقاييس التي تسهم في معرفة كفاءة الفروض والأفكار التي تم طرحها، وهنا يتمُّ اختيار الأفكار الأنسب وفقاً للمعايير والمقاييس.

الخطوة الرابعة: في هذه الخطوة يتمُّ التوصل إلى حل للمشكلة من خلال اختيار الفروض المناسبة وحسب الأهمية بعد النقاش والحوار الذي تم بين الطَّلبة والمعلم في الموقف التعلمي للقراءة والكتابة، وتحديد الوقت اللازم، واختيار الاستراتيجية الأنسب للحل.

الخطوة الخامسة: يتم في هذه الخطوة تطبيق خطة عمل مناسبة تقوم على تقييم وتقويم الحلول التي قدمها للمشكلة؛ للتأكد من أنّه لم يقم فقط باختيار الحل المناسب بل لمعرفة أنّ هذا الحل يمكن تطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة، وفي مجال تعليم القراءة الإبداعية من خلال الإجابة على الأسئلة التي تقيس القدرات الإبداعية عند الطَّلبة، حيث يتم تطبيق ما تم التوصل إليه من استنتاجات، وفروض، وحلول خلال النقاش والحوار الذي دار بين الطَّلبة والمعلم، وفي مجال الكتابة الإبداعية يكون التطبيق من خلال صياغة جديدة للموقف التعلمي، توصل إليها الطالب من خلال مروره بخطوات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات على شكل نص أدبي إبداعي يتمثل في المقال في الدّراسة الحالية.

وفي سياق الحديث عن دور استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية، يبرز هذا الدور من خلال دور هذه الاستراتيجية في تشجيع الطَّلبة على طرح أفكارهم وتزويدهم ببيئة آمنة لا يوجد فيها أي عقاب أو استهزاء بأفكارهم مع التسامح عند غموض الفكرة أو نقصها والصبر والتأنّي عند تطبيق خطوات حل المشكلات والتي تتم بشكل جماعي منظم يمكّن الطلاب من تبادل الأفكار واستخلاص العبر والنتائج، ومن ثم إعادة صياغتها بطريقة إبداعية (الفيفي، 2009).

كما يمكن لاستراتيجية حل المشكلات أن تنمي مهارات النقد والتقييم والمقارنة والتحليل، فبعد أن تنتهي مجموعة من تقييم أفكار الكاتب في النص، تقوم ببحث وتحليل النص والأفكار

المستخلصة منه وتقديمها لباقي الطَّلبة بغرض الوصول إلى عدد أكبر من الأفكار المعقولة، ومن ثم كتابتها بطريقة صحيحة في جو من الحوار والتعاون الودي (Prakash, 2013).

ويرى قطامي (2005) أنّ أهمية حل المشكلات في التعليم بعامة وفي تدريس اللغة بخاصة تكمن في أنّها تضع الطالب أمام مواقف لغويّة حقيقية يُعمل فيها ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي. وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها. وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإنّ دافعية الطالب تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم أو الحل وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة.

ثانيًا: الدراسات السابقة

وباستقصاء الأدب التربوي ذي الصلة بمتغيرات هذه الدّراسة تم الحصول على عدد من الدراسات المرتبطة, حيث قُسِّمت إلى محورين أساسيين وفقًا لمتغيرات الدِّراسة وتــمَّ ترتيبهــا زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين القراءة الإبداعية

أجرى مانِنج (Manning,2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر مراقبة الفهم، وحل المشكلات الإبداعي أو كليهما معاً، من خلال برنامج تدريس لتعليم القراءة في الصف الثالث للتغلب على المعيقات التي تعترض الطَّلبة، وقياس الاستيعاب الشفوي مؤشرا على أداء الطَّلبة. وقد اعتمد في ذلك اختبار (بوهم) للمفاهيم الأساسية. تم تقسيم عينة الدِّراسة إلى أربع مجموعات ثلاث مجموعات تجريبية وهي مجموعة الإدراك المعرفي،

ومجموعة حل المشكلات الإبداعي والمجموعة التي تجمع بين حل المشكلات والإدراك المعرفي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتبين بعد عشرة أيام دراسية متتابعة وجود أثر للتدريس في المجموعات التجريبية، وهذا يعني أنّ التدريس من خلال استراتيجية حل المشكلات أثرٌ إيجابيٌ في تحسين الاستيعاب القرائي.

وهدفت دراسة الخليفي (2007) إلى أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واتجاهاتهن نحو القراءة في دولة قطر، تكونت عينة الدّراسة من (50) طالبة توزعن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كل مجموعة تشتمل على (25) طالبة، تم اختيارهن قصدياً من طالبات الصف الأول الثانوي من دولة قطر، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم تصميم برنامج تعليمي في القراءة الإبداعية، واختبار لقياس مهارات هذه القراءة، وقد كشفت نتائج هذه الدّراسة إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في تحسين مهارات القراءة الإبداعية المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).

وقام زهانج و وو(Zhang & Wu, 2009) بإجراء دراسة في الصين هدفت إلى الكشف عن أثر عن وعي الطلاب الصينيين باستراتجيات ما وراء المعرفة كحل المشكلات وحل المشكلات الإبداعي والدعم في تطوير مهارة القراءة الإبداعية. تكونت عينة الدّراسة من (270) طالباً وطالبة استجابوا لاستبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على الاستراتيجيات الثلاثة. وتم استخدام المنهج الإحصائي الوصفي لتحليل نتائج الدّراسة، وأظهرت النتائج أنّ الطلاب يستخدمون هذه الاستراتيجيات بدرجة كبيرة في أثناء تعلم مهارة القراءة كونها تشجع على التفكير الإبداعي، فهي فعالة ومناسبة للمرحلة العمرية وتمكن الطالب من التنويع في القراءة والإفاضة في التفاصيل عند إعادة ترتيب الأفكار أو استخلاص الأفكار الرئيسة.

وقام عباينة (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والاتجاهات نحوها لدى طلبة الخامس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ اختيار عينة الدّراسة بطريقة قصدية والمتكونة من(106) طالب وطالبة، ثم تمّ اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بلغ عدد الطّلبة في كلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية (26) طالباً بالتساوي، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية إناث (27) طالبة، مقابل (27) طالبة في المجموعة الضابطة. قام الباحث باستخدام أداتين من إعداده، هما: اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس الاتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات، كشفت الدّراسة عن وجود تكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستيعاب القرائي والاتجاهات نحو استراتيجية حل المشكلات. درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية حل المشكلات، فيما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية، وبعد انتهاء فترة التطبيق للبرنامج تم إجراء اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، وطبق مقياس الاتجاهات البعدي نحو استراتيجية حل المشكلات على مجموعتي الدّراسة. توصّلت النّتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في متوسطات علامات المجموعة التّجريبيّة سواء على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي أم على مقياس الاتجاهات البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت الخصيبي (2012) دراسة هدفت إلى تقصي أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. ولتحقيق هدف الدّراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الناقدة، كما أعدت قائمة أخرى بمهارات الكتابة الإبداعية، تضمنت عينة الدّراسة (56) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقسمت الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق تعزى لأثر الطريقة على اختبار

القراءة الناقدة وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق تُعزى لأثر الطريقة على اختبار الكتابة الإبداعية وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين الكتابة الإبداعية

أجرى عبد الله (2007) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، قام الباحث باختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، وقام الباحث بتصميم دليل معلم مبني على استراتيجية حل المشكلات مع التحقق من صدق البرنامج، وأعدّ الباحث قائمة بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي، وأخرى بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وإعداد اختبار تحصيلي، وكشفت نتائج الدّراسة فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ووجود فروق في درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الحويفي (2009) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة المدينة المنورة. تضمنت عينة الدّراسة (81) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة تكونت من (39) طالبا درسوا التعبير الكتابي بالطريقة الاعتيادية، والثانية تجريبية تكونت من (42) طالبا درسوا التعبير الكتابي باستخدام برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات، ولتحقيق أهداف

الدّراسة صمم الباحث برنامجاً تعليمياً يقوم على حل المشكلات كما أعدّ قائمة بمهارات التعبير الكتابي، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لمادة التعبير الكتابي، وكشفت النتائج عن وجود فروق في مستويات الأداء بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية.

أجرت تريلكز(Trekles,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على اللعب واستراتيجية تدريس قائمة على حل المشكلات في تحسين مستوى الكتابة الإبداعية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدّراسة من(36) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس المتوسطة في مدينة سان دييغو الأمريكية. تم تقسيم عينة الدّراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، تم استخدام استراتيجية التدريس القائمة على اللعب في تدريس المجموعة التجريبية الأولى، واستخدام استراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات في تدريس المجموعة التجريبية الثانية، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام طريقة التدريس التقليدية. استخدمت الباحثة اختبار الكتابة الإبداعية من أجل الكشف عن أثر طريقتي التدريس على الطلاب. وأشارت النتائج بأنّ التدريس المبني على اللعب والتدريس المبني على حل المشكلات لهما القدرة في تحسين الكتابة الإبداعية لدى الطلاب. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي.

وقام رحيمي ونورزسيام (Rahimi & Noroozisiam, 2013) بدراسة في ماليزيا هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التدريس الحديثة كاستراتيجية حل المشكلات في تحسين جودة الكتابة الإبداعية لدى طلبة المدارس الذين يدرسون اللغة الانجليزية لغة ثانية. تكونت عينة

الدّراسة من (43) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة بواقع (21) طالباً ودرسوا نصوصاً كتابية بالطريقة التقليدية، وتجريبية بواقع (22) طالباً درسوا نفس النصوص باستخدام استراتيجية حل المشكلات. وطُبق اختبار بعدي في الكتابة على المجموعتين لمعرفة أثر الاستراتيجية على أداء الطلاب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تُعزى لطريقة التدريس، حيث تمكن طلاب المجموعة التجريبية من تحقيق متطلبات الشكل والمضمون الإبداعي للكتابة وتمكنوا من توظيف مختلف مهارات التفكير الإبداعي في أثناء الكتابة.

وأجرى براكاش (Prakash, 2013) دراسة في تايلاند هدفت للكشف عن أثر الدمج بين الحل الإبداعي للمشكلات والوسائل التّعليمية والقراءة في تنمية الكتابة الأكاديمية الإبداعية لدى عينة من الطّلبة. تكونت عينة الدّراسة من (19) طالباً قسموا إلى مجموعتين ضابطة بواقع (9) طلاب وتجريبية بواقع (10) طلاب. درست المجموعة التجريبية نصوصاً أدبية باستخدام استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات مع توظيف مجموعة من الوسائل التّعليمية المرئية والمسموعة لمدة فصل دراسي، ثم تم عقد اختبار بعدي في الكتابة، وتحليل صحائف أعمال الطلاب وملاحظتهم في الغرفة الصفية. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للدمج بين استراتيجية حل المشكلات والقراءة والوسائل التّعليمية في تحسين جودة الكتابة لدى الطّلبة حيث كانوا أكثر قدرة في التعبير عن أفكارهم، وأكثر مرونة في التعامل مع التفاصيل وتوسيع الكتابة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلالِ اطّلاعِ الباحثةِ وتناولها لمجموعة الدّراسات السّابقة ذات الصّلة لوحِظ أنّها أوصت الباحثين والدّارسين بإجراء المزيد من الدّراسات حولَ فعاليّة استراتيجية حلِّ المشكلات في تحسين مهارات اللّغة بعامة ومهارات القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة بخاصة ومنها

دراسات دراسة باراكاش (Prakash, 2013) ، وقد استفادت الباحثة من هذه الدّراسات في تعميق الوعي باستراتيجية حلّ المشكلات وبإجراءاتها ومنها دراسة زهانج و وو Zhang & Wu, 2009). أمّا ما يُميّز هذه الدّراسة عن غيرها من الدّراسات السّابقة، فقد تمثّل في أنها طُبّقت في البيئة الأردنيّة في ظلّ عدم وجود دراسات ربطت بين حلّ المشكلات وبين تحسين القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة ومهاراتهما الفرعيّة مدار البحث، وقد جاءت هذه الدّراسة لتسدّ النّقص في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة, ولأفراد الدّراسة، وطريقة اختيارهم، ومتغيرات الدّراسة وأدواتها، كما يتضمَّن دلالات صدق تلك الأدوات وثباتها وعرض للإجراءات التي قامت الباحثة بإتباعها لتطبيق تلك الدّراسة للحصول على البيانات، إضافة إلى المعالجة الإحصائيّة المستخدمة في تحليل تلك البيانات.

منهج الدّراسة:

تنتمي هذه الدّراسة إلى فئة البحوث شبه التَّجريبيَّة، حيث قامت فيها الباحثة ببحث أثر متغير مستقل في متغيرين تابعين. لذا استخدمت في هذه الدّراسة التَّصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبــعدي لمجموعتين احداهما ضابطــة والثَّانية تجريبيَّة. ويعتمد التَّصميم شبه التَّجريبي لهذه الدّراسة على تقسيم عيّنة الدّراسة عشوائياً إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ويطبَّق على كل منهما اختبار قبلي, تدرس المجموعة التَّجريبيَّة موضوعات القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية حلِّ المشكلات، أمَّا المجموعة الضابطة فتدرس موضوعات القراءة والكتابة باستخدام الطَّريقة الاعتياديَّة.

أفراد الدّراسة

تكوَّن أفراد الدّراسة من (69) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة القادسية الأساسية للبنات، التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة في محافظة العاصمة، للعام الدّراسي 2013\2014م، وقد تمَّ اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، وتم تقسيم الشعب

عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما: تجريبية والأخرى ضابطة، إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (35) طالبة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (34).

أداتا الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإبداعيّة، واختباراً يقيس مدى امتلاك أفراد الدّراسة لمهارات القراءة الإبداعيّة المعتمدة في الدّراسة ، كما أعدت الباحثة قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختباراً يقيس مدى امتلاك أفراد الدّراسة لمهارات الكتابة الإبداعية، وأعدت الباحثة دليلاً لتنفيذ النصوص القرائية وفق استراتيجية حل المشكلات لتحسين القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة لدى الطالبات، وفيما يأتي عرض لأداتي الدراسة وإجراءات إعداد كل منهما.

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة بالآتي:

أولاً: إعداد المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة الإبداعيّة

تطلب من الباحثة ما يأتي :

1- قامت الباحثة ومن خلال الإطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بالقراءة الإبداعية، كدراسة (الخليفي(2007)؛ أبو عكر(2009)؛ الاحمدي(2012)؛ العجلان(2012)؛ وبراكاش (Prakash, 2013). والاستفادة من ذلك في تعرف كيفية بناء اختبار القراءة الإبداعية.

2- تحديد مهارات القراءة الإبداعية من خلال بحث في مفهوم القراءة الإبداعيّة ، إضافة إلى المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وهذا جعل الباحثة على معرفة دقيقة بالقراءة الإبداعيّة مما ساعدها في بناء فقرات الاختبار.

3- أعدت الباحثة بعد قيامها بما سبق اختباراً في القراءة الإبداعيَّة، وتضمن الاختبار مجموعة من النصوص القرائية، ومن ثم أسئلة تمثل مهارات القراءة الإبداعيَّة (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع)، وفي هذا الاختبار يقوم الطالب بقراءة النص وإجابة الأسئلة التقويمية التي تمثل مهارات القراءة الإبداعيَّة.

4- تم توزيع فقرات اختبار القراءة الإبداعية على المهارات الآتية :(الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع).

5- اعتمدت الباحثة تعليمات الاختبار وتم توضيحها أمام الطَّلبة عينة الدِّراسة والتي يجب اتباعها أثناء الخضوع للاختبار.

صدق المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات القراءة الإبداعيَّة

قامت الباحثة بعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعيَّة ومؤشراتها السلوكية بعرضها على عدد من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في عدد من الجامعات الأردنية، فضلاً عن المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية (انظر الملحق أ) ممن لهم دراية بهذا الموضوع، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم فيها من حيث: تمثيل المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة الإبداعيَّة وشموليتها ووضوحها، ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، كما طلب منهم التعديل على هذه القائمة بالإضافة أو الحذف أو الصياغة للمؤشرات السلوكية وإبداء أية ملاحظات واقتراحات على القائمة. وبعد الإطلاع على الملاحظات التي أبداها المحكمون على القائمة تمَّ إجراء عدد من التعديلات تبعاً لتلك الملاحظات التي أوصى بها المحكمون، وقد بلغ عدد المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات القراءة الإبداعية بعد التعديل(13) مؤشرا سلوكيا (انظر الملحق ب).

اختبار القراءة الإبداعيَّة

لتحقيق هدف الدّراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار في القراءة الإبداعيَّة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية التي اعتمدت في الدّراسة، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها؛ وذلك بهدف قياس امتلاك أفراد الدّراسة لمهارات القراءة الإبداعيَّة، وقد تم إعداد هذا الاختبار تبعاً للخطوات الآتية:

1. النَّظر في وثيقة منهاج اللُّغة العربيَّة للصّف السَّابع الأساسي، ودليل المعلم والكتاب المدرسي المقرَّر- لغتنا العربيَّة- للإطلاع على النِّتاجات المطلوبة لتدريس القراءة لهذا الصَّف، إضافة إلى النُّصوص المطروحة لتدريسها، والمهارات المطلوبة والمؤشرات السُّلوكية الدَّالة عليها.
2. الاطِّلاع على النُّصوص القرائيَّة المقرَّرة لطلبة الصَّف السَّابع الأساسي؛ للتَّعرف إلى طبيعتها وطبيعة الأفكار المعالجة فيها؛ للتَّعرف على إمكانيَّة استخدام استراتيجية حلِّ المشكلات في تدريسها.
3. مراجعة الأدب النَّظري والبحوث السَّابقة التي تناولت القراءة الإبداعيَّة -علماً بأنّ الباحثة لم تحصل على دراسة محليَّة تربط بين استراتيجية حل المشكلات والقراءة الإبداعيَّة - وتم الاطلاع على الدراسات المتوفرة التالية مثل دراسات فلاين (Flynn, 1995)؛ الخليفي، (2007)؛ الأحمدي،(2012)؛ العجلانّ، (2012)؛ وذلك للتعرف على مهارات القراءة الإبداعيَّة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها؛ حيث أفادت الباحثة في وضع المهارات والمؤشِّرات عليها، وبناء فقرات الاختبار.

صدق اختبار القراءة الإبداعية

للتحقق من صدق اختبار القراءة الإبداعيَّة قامت الباحثة بعرضه على عدد من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الانجليزية وأساليب تدريسها

في عدد من الجامعات الأردنية، فضلاً عن المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية ممن لهم دراية بهذا الموضوع ، وذلك للتأكُّد من صدق الاختبار ومدى ملاءمته للمرحلة العمرية، حيث طلب منهم إبداء آرائهم فيه من حيث: تمثيل فقرات الاختبار لمهارات القراءة الإبداعيَّة وارتباطها بالمؤشرات السلوكية الدالة عليها وشموليتها ووضوحها ودقة صياغة الفقرات، ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، كما طلب منهم إبداء أيَّة ملاحظات واقتراحات على فقرات اختبار القراءة الإبداعيَّة، والتَّعديل على هذه الفقرات بالإضافة أو الحذف أو الصِّياغة. وقد طلب بعض المحكمين استبدال النصوص الموجودة بعدد من النصوص من كتاب اللغة العربية لدولة مجاورة, حيث تم استبدال النصوص بنصوص من كتاب لغتنا العربية المقرر في السعودية وإجراء المقروئيَّة لتحديد ملاءمتها للمرحلة العمرية. وبعد الإطلاع على الملاحظات التي أبداها المحكمون على الاختبار، تم إجراء التعديلات تبعاً لتلك الملاحظات، وقد بلغ عدد فقرات اختبار القراءة الإبداعيَّة بصورته النهائيَّة (انظر الملحق جـ) (25) فقرة موزَّعة على المؤشِّرات السُّلوكية لمهارات القراءة الإبداعيَّة. حيث أُعتُبِرَ الأخذُ بما أبداه المحكمون من ملاحظات بالتعديل والإضافة والحذف ، وإجراء التعديلات دليلاً على الصدق للاختبار.

ثبات اختبار القراءة الإبداعية

للتَّحقق من ثبات اختبار القراءة الإبداعيَّة قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (20) طالبة من طالبات الصَّف ألسَّابع الأساسي، أُختيرَت العيِّنة بطريقة عشوائيَّة من خارج أفراد الدِّراسة من مدرسة ضاحية الأقصى الرِّيادية التَّابعة لمديرية تربية عمان الرَّابعة وذلك بهدف:

1. معرفة الزَّمن المناسب للاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في تمام السَّاعة التاسعة صباحاً، أنّهت أول طالبة الاختبار في تمام الساعة (10:10) دقيقة، وبعدها تتابعن الطالبات

في تسليم أوراق الاختبار، وقد أنّهت أخر طالبة الاختبار في تمام الساعة (10:50) دقيقة، فقد استغرقت أول طالبة في إجابتها على الامتحان (70) دقيقة، في حين استغرقت أخر طالبة(110) دقائق، وبذلك تمَّ أخذ المتوسط الحسابي بين أول طالبة أنهت الاختبار(70) دقيقة وآخر طالبة أنهت الاختبار(110) دقائق، حيث كان المتوسط بينهما(90) دقيقة.

2. لحساب ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التّطبيق الأول على عينة الدّراسة الاستطلاعية نفسها، حيث تم التّحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، من ثمَّ تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، حيث بلغ (0.82)، واعتُبِرَت هذهِ القيمةُ ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

ثبات المصححين لاختبار القراءة الإبداعية

ولحساب ثبات تصحيح الاختبار استخدمت الباحثة معادلة ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين تصحيح الباحثة والمعلِّمة المصحِّحة (0.80) وهو معامل ارتباط مرتفع، وهذا يدلُّ على أنّ التّصحيح بين المصحّحتين مستقر.

تطبيق الاختبار

طبّق اختبار القراءة الإبداعية القبلي والبعدي على أفراد الدّراسة تبعاً للإجراءات الآتية:

– طُبّق الاختبار القبلي على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة بتاريخ 2014/3/26 في حين طُبّق الاختبار البعدي على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة بتاريخ 2014/5/22.

– تمَّ تحديد الهدف من الاختبار والتّعليمات الخاصة به للطالبات.

تصحيح الاختبار

قامت بتصحيح هذا الاختبار معلمة اللُّغة العربيَّة في مدرسة القادسية الأساسيَّة للبنات بالإضافة لتصحيح الباحثة، وذلك بعد تزويد المعلمة بنموذج تصحيح اختبار القراءة الإبداعيَّة (انظر الملحق د) وذلك كما يأتي:

- قامت معلِّمة اللُّغة العربيَّة في مدرسة القادسية الأساسيَّة للبنات بتصحيح الأوراق، وفقاً لنموذج تصحيح إجابات فقرات الاختبار المُعدَّة من قبل الباحثة وتدوين الدَّرجة المستحقة لكل طالبة .

- قامت الباحثة بإعادة تصحيح فقرات الاختبار، وفقاً لنموذج تصحيح إجابات فقرات الاختبار المُعدَّة من قبلها وتدوين الدَّرجة المستحقة لكل طالبة.

- تمَّ تفريغ الدَّرجات، بحيث كان لكل ورقة إجابة علامتان أحداهما من قبل معلمة اللُّغة العربيَّة في مدرسة القادسيَّة الأساسيَّة للبنات، والأخرى من قبل الباحثة، ووضِعَت العلامات التي تمَّ رصدها في نموذج خاص. لإجراء التَّحليلات الإحصائيّة المناسبة.

ثانياً:إعداد المؤشِّرات السُّلوكية لمهارات الكتابة الإبداعيَّة

تطلّب من الباحثة ما يأتي :

1- الإطلاع على الأدب النَّظري والدراسات ذات الصلة بالكتابة الإبداعيَّة، ومنها دراسات (الخصيبي، 2012، Trekles, 2012؛ Rahimi & Noroozisiam, 2013) والاستفادة من ذلك في تعرُّف كيفية بناء اختبار الكتابة الإبداعيَّة.

2- تحديد مهارات الكتابة الإبداعيَّة من خلال بحث في مفهوم الكتابة الإبداعيَّة، إضافة إلى المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وهذا جعل الباحثة على معرفة دقيقة بالكتابة الإبداعيَّة، مما ساعدها في بناء فقرات الاختبار.

3- أعدت الباحثة بعد قيامها بما سبق اختباراً في الكتابة الإبداعيَّة، وتضمن الاختبار مجموعة من الموضوعات المطروحة في كتاب لغتنا العربيَّة المقرر للصَّف السَّابع الأساسي، وكتابتها في مقال.

4. تمَّ تقديم إرشادات ومعايير للطَّلبة حول كتابة المقال، اشتملت على الشَّكل العام للمقال، وآليات كتابته.

5- اعتمدت الباحثة تعليمات الاختبار، وتمَّ توضيحها أمام الطَّلبة عينة الدِّراسة والتي يجب اتباعها أثناء الخضوع للاختبار.

صدق المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الكتابة الإبداعيَّة

قامت الباحثة بعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعيَّة ومؤشراتها السلوكية بعرضها على عدد من المحكمين والمختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في عدد من الجامعات الأردنية، إضافة إلى عدد من المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية ممن لهم دراية بهذا الموضوع حيث طلب منهم إبداء آرائهم فيها من حيث: تمثيل المؤشرات السلوكية لمهارات الكتابة الإبداعية وشموليتها ووضوحها، ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، كما طلب منهم التعديل على هذه قائمة المؤشرات السلوكية بالإضافة أو الحذف أو الصياغة وإبداء أية ملاحظات واقتراحات على القائمة.

بعد الإطلاع على الملاحظات التي أبداها المحكمون على قائمة المؤشرات السلوكية تمَّ إجراء التعديلات تبعاً لتلك الملاحظات، وقد بلغ عدد المؤشرات السُّلوكية الدَّالة على مهارات الكتابة الإبداعيَّة بعد التَّعديل(15) مؤشراً سلوكياً (انظر الملحق هـ).

اختبار الكتابة الإبداعيَّة

لتحقيق هدف الدِّراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار في الكتابة الإبداعية يهدف إلى قياس مدى امتلاك أفراد الدِّراسة لمهارات الكتابة الإبداعية التي اعتمدت في الدِّراسة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وقد تم إعداد هذا الاختبار تبعاً للخطوات الآتية:

1. النظر في وثيقة منهاج اللغة العربية للصَّف السَّابع الأساسي، ودليل المعلم والكتاب المدرسي المقرر- لغتنا العربيَّة- للإطلاع على النتاجات المطلوبة لتدريس الكتابة لهذا الصَّف، إضافة إلى الموضوعات المطروحة لتدريسها، والمهارات المطلوبة والمؤشرات السُّلوكية الدالة عليها.
2. الإطلاع على طبيعة تنفيذ حصص التَّعبير المقررة لطلبة الصَّف السَّابع الأساسي؛ للتَّعرف إلى طبيعتها وطبيعة الأفكار المعالجة فيها؛ للتَّعرف على إمكانية استخدام استراتيجية حلِّ المشكلات في تدريسها.
3. مراجعة الأدب النَّظري والبحوث السَّابقة التي تناولت الكتابة الإبداعيَّة كدراسة عبدالله (2007؛Trekles, 2012)؛ للتَّعرف على المهارات والمؤشرات السُّلوكية الدَّالة عليها؛ حيث أفادت الباحثة في وضع المهارات والمؤشرات عليها، وبناء الاختبار.

صدق اختبار الكتابة الإبداعيَّة

تمَّ عرض اختبار الكتابة الإبداعيَّة على عدد من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربيَّة وأساليب تدريسها، ومناهج اللُّغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في عدد من الجامعات الأردنيَّة، فضلاً عن المشرفين التَّربويين ومعلمي اللُّغة العربيَّة ممَّن لهم دراية بهذا الموضوع، وذلك للتَّأكد من صدق الاختبار ومدى ملاءمته للمرحلة العمريَّة، حيث طُلِبَ منهم إبداء آرائهم فيه من حيث: وضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة الموضوعات المطروحة لطالبات الصَّف السَّابع الأساسي، ودقة صياغة الموضوعات وملاءمة المؤشِّرات السُّلوكية لمهارات الكتابة

الإبداعيَّة التي وضعت لقياسها، كما طلب منهم إبداء أية ملاحظات واقتراحات على موضوعات اختبار الكتابة الإبداعيَّة، والتعديل على هذه الموضوعات بالإضافة أو الحذف أو الصياغة. وقد طلب المحكّمون حذف بعض المؤشّرات السلوكية الواردة في الاختبار، والقيام ببعض التّعديلات الإملائيَّة وفي الموضوعات الكتابية. وبعد الإطلاع على الملاحظات التي أبداها المُحَكّمون على الاختبار، تمَّ إجراء التّعديلات تبعاً لتلك الملاحظات، (انظر الملحق و)، حيث أُعتبر الأخذ بما أبداه المحكّمون من ملاحظات بالتّعديل والإضافة والحذف، وإجراء التّعديلات دليلاً على صدق الاختبار.

ثبات اختبار الكتابة الإبداعية

للتحقق من ثبات اختبار الكتابة الإبداعية قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (20) طالبة من طالبات الصّف السّابع الأساسي اختيرَت العيِّنة بطريقة عشوائيَّة من خارج أفراد الدّراسة من مدرسة ضاحية الأقصى الريادية التّابعة لمديريَّة تربية عمان الرّابعة وذلك بهدف:

1. معرفة الزمن المناسب للاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في تمام الساعة الثامنة صباحاً، أنهت أول طالبة الاختبار في تمام الساعة (8:30) دقيقة، وبعدها تتابعن الطالبات في تسليم أوراق الاختبار، وقد أنهت آخر طالبة الاختبار في تمام الساعة (9:00) دقيقة، فقد استغرقت أول طالبة في إجابتها على الامتحان (30) دقيقة، في حين استغرقت آخر طالبة(60) دقيقة، وبذلك تم أخذ المتوسط الحسابي بين أول طالبة أنهت الاختبار(30) دقيقة وآخر طالبة أنهت الاختبار(60) دقيقة، حيث كان المتوسط بينهما(45) دقيقة.
2. لحساب ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول على عينة الدّراسة نفسها، حيث تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

(test-retest)، من ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، حيث بلغ (0.84)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

ثبات المصححين لاختبار الكتابة الإبداعية

ولحساب ثبات تصحيح الاختبار استخدمت الباحثة معادلة ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين تصحيح الباحثة والمعلمة المصححة (0.82) وهو معامل ارتباط مرتفع، وهذا يدل على أنّ التصحيح بين المصححتين مستقر.

تطبيق الاختبار

طبق اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي على أفراد الدّراسة تبعاً للإجراءات الآتية:

- طُبِّقَ الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ 2014/3/27 في حين طبق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ 2014/5/26.
- تمَّ تحديد الهدف من الاختبار والتّعليمات الخاصة به للطّالبات.

تصحيح الاختبار

قام بتصحيح هذا الاختبار معلّمة اللغة العربية في مدرسة القادسية الأساسية للبنات بالإضافة لتصحيح الباحثة ، وذلك بعد تزويد المعلمة بنموذج تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية (انظر الملحق ز) وذلك كما يأتي:

- قامت معلمة اللغة العربية في مدرسة القادسية الأساسية للبنات بتصحيح الأوراق، وفقاً لنموذج تصحيح فقرات الاختبار المعدة من قبل الباحثة وتدوين الدرجة المستحقة لكل طالبه.
- أعادت الباحثة تصحيح فقرات الاختبار، وفقاً لنموذج تصحيح إجابات فقرات الاختبار المعدة من قبله وتدوين الدرجة المستحقة لكل طالبة.

- تم تفريغ الدرجات بحيث كان لكل ورقة إجابة علامتان، احداهما من قبل معلمة اللغة العربية في مدرسة القادسية الأساسية للبنات، والأخرى من قبل الباحثة، ووضعت العلامات التي تم رصدها في نموذج خاص لإجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة.

إجراءات تنفيذ استراتيجيّة حلّ المشكلات

قامت الدّراسة الحالية على استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس طالبات الصف السابع الأساسي، ومعرفة أثر تلك الاستراتيجية في تحسين الكتابة الإبداعيَّة والقراءة الإبداعيَّة لديهن، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، ذات الصلة باستراتيجية حل المشكلات، ووضعت خطوات لتدريس مهارات الكتابة الإبداعيَّة والقراءة الإبداعيَّة.
2. قامت الباحثة بإعداد الدروس وفقاً لاستراتيجية حل المشكلات، وتزويد المعلمة المساعدة بالدليل بعد شرح خطواته وإجراءات التطبيق لها بوضوح.
3. أعدت الباحثة اختباراً في الكتابة الإبداعيَّة، هدف إلى قياس مهارات الكتابة الإبداعيَّة: (الأصالة،الطلاقة، المرونة، التوسع) والتحقق من الصدق والثبات للاختبار قبل التطبيق.
4. أعدت الباحثة اختباراً للقراءة الإبداعية، هدف إلى قياس مهارات القراءة الإبداعيَّة: (الأصالة،الطلاقة، المرونة، التوسع) والتحقق من الصدق والثبات للاختبار قبل التطبيق.
5. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك، لتسهيل الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية لتطبيق الدّراسة في مدرسة القادسية الأساسية للبنات التي تم اختيار عينة الدّراسة منها والتابعة لمديرية عمان الرابعة (انظر الملحق ط).

6. اختيار مجموعتين من احدى المدارس التابعة لمديرية عمان الرابعة بالمملكة الأردنية الهاشمية، وتوزيعهما إلى مجموعتين، أولاهما: المجموعة التجريبية: تم تدريسها باستخدام استراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة: تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية.

7. قامت الباحثة قبل التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات للمجموعة التجريبية بالتحقق من التكافؤ بينها وبين المجموعة الضابطة من خلال تطبيق اختبار قبلي على العينتين، ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة، للتوصل إلى التحقق من التكافؤ بينهما، ولإجراء المقارنة بين العلامات في التطبيق القبلي والبعدي.

8. تنفيذ الدّراسة وذلك من خلال تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، حيث تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق التجربة ضمن الفترة 2014/3/26 - 2014/5/26، وبواقع (7) حصص أسبوعياً, وبعد تطبيق الدّراسة تم تطبيق اختباري القراءة الإبداعية والكتابة والقراءة على المجموعتين كاختبار بعدي، ومن ثم مقارنة مستوى الأداء في الكتابة الإبداعية والقراءة الإبداعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال النتائج التي تم التوصل إليها على الاختبارين القبلي والبعدي.

9. تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات، والتوصل إلى النتائج التي أفرزتها الدّراسة ومناقشتها، ووضع التوصيات اللازمة في ضوء نتائج الدّراسة.

دليل المعلمة لتنفيذ الدروس باستراتيجية حل المشكلات

قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة لتنفيذ الدروس وفقاً لاستراتيجية حل المشكلات، حيث تم إعداد خطة للدرس اشتملت على مجموعة من العناصر هي: الأهداف، والوسائل، والإجراءات، والأنشطة، وأساليب التقويم للكتابة الإبداعية والقراءة الإبداعية، (انظر الملحق ح)، وقد تم عرض دليل المعلمة على مجموعة المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في عدد من الجامعات الأردنية، فضلاً عن المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية ممن لهم دراية بهذا الموضوع، وقام المحكمون بإجراء بعض التعديلات اللغوية والنحوية في الدليل، وتم اعتماده للتطبيق على مجموعة الدّراسة التجريبية.

إجراءات التكافؤ

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدّراسة في أدائهما في اختباري القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة طبقت الباحثة اختباري القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة القبليين، على أفراد الدّراسة، وكما هو مبين تالياً:

أولاً- : اختبار القراءة الإبداعيَّة

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي حسب المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (1) يبين ذلك

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي حسب المجموعة

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الطلاقة قبلي	تجريبية	8.40	2.131	35
	ضابطة	7.21	2.100	34
	المجموع	7.81	2.185	69
المرونة قبلي	تجريبية	6.94	1.731	35
	ضابطة	6.26	1.864	34
	المجموع	6.61	1.817	69
الأصالة قبلي	تجريبية	6.89	1.694	35
	ضابطة	6.26	1.928	34
	المجموع	6.58	1.826	69
التوسع قبلي	تجريبية	6.66	1.893	35
	ضابطة	6.00	1.792	34
	المجموع	6.33	1.860	69

يبين الجدول (1) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد على المهارات الفرعية، جدول (2)، واختبار "ت" على الدرجة الكلية، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (2)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
المجموعة	الطلاقة قبلي	24.592	1	24.592	5.493	.022
هوتلنج=088.	المرونة قبلي	7.931	1	7.931	2.454	.122
ح=241.	الأصالة قبلي	6.651	1	6.651	2.024	.159
	التوسع قبلي	7.448	1	7.448	2.190	.144
الخطأ	الطلاقة قبلي	299.959	67	4.477		
	المرونة قبلي	216.503	67	3.231		
	الأصالة قبلي	220.161	67	3.286		
	التوسع قبلي	227.886	67	3.401		
الكلي	الطلاقة قبلي	324.551	68			
	المرونة قبلي	224.435	68			
	الأصالة قبلي	226.812	68			
	التوسع قبلي	235.333	68			

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في مهارة الطلاقة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر فروق في باقي المهارات.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائيّة
القراءة قبلي	تجريبية	35	28.89	6.850	1.878	67	.065
	ضابطة	34	25.74	7.085			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α = 0.05) لأثر المجموعة، حيث بلغت قيمة ت 1.878 وبدلالة إحصائيّة 0.065، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات الفرعية باستثناء الطلاقة.

ثانياً- اختبار الكتابة الإبداعيَّة

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات الكتابة الإبداعية، طبق اختبار الكتابة الإبداعيَّة عليهما، ثم تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة القبلي حسب المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (4) يبين ذلك

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي حسب المجموعة

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الطلاقة	تجريبية	5.54	2.616	35
	ضابطة	4.62	1.970	34
	المجموع	5.09	2.350	69
المرونة	تجريبية	5.86	2.568	35
	ضابطة	4.82	1.914	34
	المجموع	5.35	2.313	69
الأصالة	تجريبية	5.63	2.579	35
	ضابطة	4.41	1.617	34
	المجموع	5.03	2.229	69
التوسع	تجريبية	5.86	2.902	35
	ضابطة	4.76	1.955	34
	المجموع	5.32	2.523	69
آليات الكتابة السليمة	تجريبية	5.60	2.329	35
	ضابطة	4.85	2.176	34
	المجموع	5.23	2.270	69

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد على المهارات الفرعية، جدول (5)، واختبار "ت" على الدرجة الكلية، والجدول (6) يبين ذلك

جدول (5)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
المجموعة	الطلاقة	14.763	1	14.763	2.742	.102
هوتلنج=101.	المرونة	18.425	1	18.425	3.576	.063
ح=288.	الأصالة	25.535	1	25.535	5.476	.022
	التوسع	20.582	1	20.582	3.344	.072
	آليات الكتابة السليمة	9.625	1	9.625	1.893	.173
الخطأ	الطلاقة	360.715	67	5.384		
	المرونة	345.227	67	5.153		
	الأصالة	312.407	67	4.663		
	التوسع	412.403	67	6.155		
	آليات الكتابة السليمة	340.665	67	5.085		
الكلي	الطلاقة	375.478	68			
	المرونة	363.652	68			
	الأصالة	337.942	68			
	التوسع	432.986	68			
	آليات الكتابة السليمة	350.290	68			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في الأصالة, وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث أن نتائج الاختبار القبلي

بينت وجود فروق لدى طالبات المجموعة التجريبية في مهارة الأصالة، بينما لم تظهر فروق في باقي المهارات.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائيّة
الكتابة قبلي	تجريبية	35	28.49	12.550	1.903	67	.061
	ضابطة	34	23.47	8.992			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) لأثر المجموعة، حيث بلغت قيمة ت 1.903 وبدلالة إحصائيّة 0.061، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات الفرعية باستثناء الأصالة.

تصميم الدّراسة

إنّ تصميم الدّراسة الحالية هو تصميم شبه تجريبي، حاولت من خلاله الباحثة ضبط متغيرات الدّراسة ، من أجل التوصل والإبانة عن أثر المتغير المستقل والمتمثل باستراتيجية حل المشكلات، والطريقة الاعتيادية، على المتغيرات التابعة والمتمثلة بمهارات القراءة الإبداعية وهي: (الطلاقة، الأصالة، والمرونة، والتوسع) ومهارات الكتابة الإبداعية(الطلاقة، الأصالة، والمرونة، والتوسع)، وتبعاً لذلك ووفقاً للدراسة الحالية فإنّ متغيرات الدّراسة تصنف كما يأتي:

المتغير المستقل

(طريقة) استراتيجية التدريس، ولها مستويان هما:

1. استراتيجية حل المشكلات.

2. الطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع الأول

القراءة الإبداعية ومهاراتها في اللغة العربية وهي:

1. الطلاقة.
2. الأصالة.
3. المرونة.
4. التوسع.

المتغير التابع الثاني:

الكتابة الإبداعية ومهاراتها في اللغة العربية وهي:

1. الطلاقة.
2. الأصالة.
3. المرونة.
4. التوسع.
5. آليات الكتابة السليمة.

المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد المصاحب لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار القراءة الإبداعية وتحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار القراءة الإبداعية.

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد المصاحب لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار الكتابة الإبداعية وتحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإبداعية.

الفصل الرابع

نتائج الدِّراسة

يشمل هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية والتي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين القراءة الإبداعيَّة والكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف السابع الأساسي وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدِّراسة في الإجابة عن سؤاليها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين متوسطات الأداء على اختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية حل المشكلات، والاستراتيجية الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار القراءة الإبداعيَّة تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة تبعا لمتغير المجموعة

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
طلاقة	تجريبية	8.40	2.131	12.26	3.119	11.70	35
	ضابطة	7.21	2.100	8.00	2.216	8.57	34
	المجموع	7.81	2.185	10.16	3.441	10.14	69
مرونة	تجريبية	6.94	1.731	9.29	1.840	9.00	35
	ضابطة	6.26	1.864	6.53	1.692	6.83	34
	المجموع	6.61	1.817	7.93	2.238	7.91	69
أصالة	تجريبية	6.89	1.694	9.66	2.071	9.36	35
	ضابطة	6.26	1.928	7.38	2.146	7.69	34
	المجموع	6.58	1.826	8.54	2.386	8.52	69
توسع	تجريبية	6.66	1.893	9.34	2.248	9.05	35
	ضابطة	6.00	1.792	6.97	1.817	7.27	34
	المجموع	6.33	1.860	8.17	2.357	8.16	69
القراءة قبلي	تجريبية	28.89	6.850	40.54	8.810	39.01	35
	ضابطة	25.74	7.085	28.88	6.673	30.46	34
	المجموع	27.33	7.095	34.80	9.742	34.74	69

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمهارات الفرعية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجدولين (8 و 9) يوضحان ذلك.

جدول (8)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر استراتيجية التدريس على المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر (η^2)
طلاقة قبلي (المصاحب)	طلاقة	31.554	1	31.554	14.365	.000	.186
	مرونة	.320	1	.320	.297	.588	.005
	أصالة	.032	1	.032	.022	.882	.000
	توسع	.134	1	.134	.088	.768	.001
مرونة قبلي (المصاحب)	طلاقة	.168	1	.168	.077	.783	.001
	مرونة	6.501	1	6.501	6.033	.017	.087
	أصالة	.177	1	.177	.125	.725	.002
	توسع	.134	1	.134	.088	.768	.001
أصالة قبلي (المصاحب)	طلاقة	12.763	1	12.763	5.810	.019	.084
	مرونة	1.529	1	1.529	1.419	.238	.022
	أصالة	56.618	1	56.618	39.925	.000	.388
	توسع	1.247	1	1.247	.816	.370	.013
توسع قبلي (المصاحب)	طلاقة	4.570	1	4.570	2.081	.154	.032
	مرونة	2.894	1	2.894	2.686	.106	.041
	أصالة	.012	1	.012	.009	.926	.000
	توسع	29.125	1	29.125	19.076	.000	.232
المجموعة 1.573هوتلنج = ح=.000	طلاقة	155.910	1	155.910	70.978	.000	.530
	مرونة	74.471	1	74.471	69.113	.000	.523
	أصالة	44.372	1	44.372	31.289	.000	.332
	توسع	50.459	1	50.459	33.049	.000	.344
الخطأ	طلاقة	138.385	63	2.197			
	مرونة	67.885	63	1.078			
	أصالة	89.341	63	1.418			
	توسع	96.187	63	1.527			
الكلي	طلاقة	805.246	68				
	مرونة	340.638	68				
	أصالة	387.159	68				
	توسع	377.913	68				

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (9)

تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر لأثر استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائيّة (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	3182.442	1	3182.442	226.882	.000	.775
المجموعة	1196.043	1	1196.043	85.268	.000	.564
الخطأ	925.773	66	14.027			
الكلي المعدل	6453.159	68				

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α = 0.05) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 85.268 وبدلالة إحصائيّة 0.000، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات على أداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة، تمّ إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.564)، وهذا يعني أنّ 56.4% من التباين في أداء طالبات السابع الأساسي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيَّة يرجع لاستخدام استراتيجية حل المشكلات بينما 43.4% يرجع لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين متوسطات الأداء على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية حل المشكلات، والاستراتيجية الاعتيادية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الطلاقة	تجريبية	5.54	2.616	9.63	2.102	9.39	35
	ضابطة	4.62	1.970	5.97	2.276	6.21	34
	المجموع	5.09	2.350	7.83	2.849	7.80	69
المرونة	تجريبية	5.86	2.568	9.51	2.442	9.19	35
	ضابطة	4.82	1.914	5.85	1.828	6.18	34
	المجموع	5.35	2.313	7.71	2.829	7.69	69
الأصالة	تجريبية	5.63	2.579	9.57	2.355	9.27	35
	ضابطة	4.41	1.617	5.03	1.867	5.34	34
	المجموع	5.03	2.229	7.33	3.114	7.30	69
التوسع	تجريبية	5.86	2.902	9.57	2.317	9.30	35
	ضابطة	4.76	1.955	5.50	2.352	5.78	34
	المجموع	5.32	2.523	7.57	3.094	7.54	69
آليات الكتابة السليمة	تجريبية	5.60	2.329	9.54	2.661	9.21	35
	ضابطة	4.85	2.176	5.41	2.148	5.76	34
	المجموع	5.23	2.270	7.51	3.179	7.48	69
الدرجة الكلية	تجريبية	28.49	12.550	47.83	11.252	46.19	35
	ضابطة	23.47	8.992	27.76	8.883	29.45	34
	المجموع	26.01	11.152	37.94	14.272	37.82	69

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمهارات الفرعية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية ويوضح الجدولان (11 و12) ذلك.

جدول (11)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر استراتيجية التدريس على المهارات الفرعية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر (η^2)
طلاقة قبلي (المصاحب)	الطلاقة	5.946	1	5.946	1.903	.173	.030
	المرونة	1.462	1	1.462	.467	.497	.007
	الأصالة	2.060	1	2.060	.792	.377	.013
	التوسع	5.623	1	5.623	2.101	.152	.033
	آليات	6.290	1	6.290	2.076	.155	.032
مرونة قبلي (المصاحب)	الطلاقة	1.196	1	1.196	.383	.538	.006
	المرونة	9.771	1	9.771	3.124	.082	.048
	الأصالة	4.977	1	4.977	1.915	.171	.030
	التوسع	17.165	1	17.165	6.412	.014	.094
	آليات	23.423	1	23.423	7.731	.007	.111
أصالة قبلي (المصاحب)	الطلاقة	2.491	1	2.491	.797	.375	.013
	المرونة	.500	1	.500	.160	.691	.003
	الأصالة	.398	1	.398	.153	.697	.002
	التوسع	11.345	1	11.345	4.238	.044	.064
	آليات	.620	1	.620	.205	.653	.003
توسع قبلي (المصاحب)	الطلاقة	.384	1	.384	.123	.727	.002
	المرونة	.386	1	.386	.123	.727	.002
	الأصالة	.056	1	.056	.021	.884	.000
	التوسع	8.101	1	8.101	3.026	.087	.047
	آليات	.003	1	.003	.001	.976	.000
آليات قبلي (المصاحب)	الطلاقة	1.337	1	1.337	.428	.516	.007
	المرونة	.029	1	.029	.009	.924	.000
	الأصالة	11.083	1	11.083	4.264	.043	.064
	التوسع	6.194	1	6.194	2.314	.133	.036
	آليات	11.704	1	11.704	3.863	.054	.059
الطريقة هوتلنج = 1.686 ح=.000	الطلاقة	158.782	1	158.782	50.810	.000	.450
	المرونة	141.843	1	141.843	45.353	.000	.422
	الأصالة	242.831	1	242.831	93.421	.000	.601
	التوسع	193.703	1	193.703	72.357	.000	.539
	آليات	186.564	1	186.564	61.574	.000	.498
الخطأ	الطلاقة	193.753	62	3.125			
	المرونة	193.907	62	3.128			
	الأصالة	161.157	62	2.599			
	التوسع	165.977	62	2.677			
	آليات	187.855	62	3.030			
الكلي	الطلاقة	551.913	68				
	المرونة	544.203	68				
	الأصالة	659.333	68				
	التوسع	650.957	68				
	آليات	687.246	68				

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (12)

تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائيّة (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	3528.465	1	3528.465	68.886	0.000	0.511
الطريقة	4583.945	1	4583.945	89.492	0.000	0.576
الخطأ	3380.624	66	51.222			
الكلي المعدل	13851.768	68				

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 89.492 وبدلالة إحصائيّة 0.000، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية حل المشكلات على أداء طالبات الصف السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة، ثم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.576)، وهذا يعني أنّ 57.6% من التباين في أداء طالبات السابع الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة يرجع لاستخدام استراتيجية حل المشكلات، بينما 42.4% يرجع لعوامل أخرى غير متحكم بها.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة أبرز النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدّراسة، من خلال البحث في العوامل المؤثرة في النتائج المستهدفة، ثم كيفية تدعيم التفسير بنتائج عدة من الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وصولًا إلى اقتراح عدد من التوصيات والمقترحات المرتبطة بتلك النتائج التي توصلت إليها الدّراسة.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية بطريقة حل المشكلات، وقد احتلت مهارة الطلاقة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (12.26) لدى طالبات المجموعة التجريبية مقابل (8.00) لدى طالبات المجموعة الضابطة، ثم مهارة الأصالة حيث بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (9.66) مقابل متوسط حسابي (7.38) لدى طالبات المجموعة الضابطة، ثم مهارة التوسع حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات المجموعة التجريبية (9.34) مقابل متوسط حسابي بلغ (6.97) لدى طالبات المجموعة الضابطة. ثم مهارة المرونة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات المجموعة التجريبية (9.29) مقابل متوسط حسابي بلغ (6.53) لدى طالبات المجموعة الضابطة.

وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى أنّ المواقف التّعليمية والأنشطة التي تضمنتها طريقة حل المشكلات أسهمت بشكل إيجابي في تمكين الطالبات من ترتيب أفكارهن، من خلال التفاعل والاستماع إلى التفسيرات والتنبؤات المختلفة،

والحوارات والمناقشات فيما بينهم مما تم طرحه من أفكار تتعلق بالمقروء والتي عرضت على الطالبات بصورة أوراق عمل ومهمات تدريبية.

وترى الباحثة أنّ استراتيجية حل المشكلات والاستراتيجيات الفرعية المرتبطة بها وضعت الطالبات أمام مواقف لغوية حقيقية ترتبط بحياتهن، مما مكنهن من التعبير عن أنفسهن بطلاقة ومرونة، فقد لاحظت الباحثة في أثناء التطبيق استمتاع الطالبات وإقبالهن على التعلم من خلال أداء ما طلب إليهن من مهمات تعليمية ومواقف وقضايا ومشكلات استمدت من حياة الطالبة الدّراسية، وهذا ما أثار اهتمامهن، وبعث فيهن روح المنافسة، والتساؤل، والحوار والنقاش، مما جعلهن أكثر حيوية وأصالة في التوسع في التفاصيل التي بدورها زادت من دافعيتهن لتحسين مهاراتهن الذهنية الإبداعية.

وقد أتاح التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات فرصة أن تعمل المعلمة والطالبات في جو ساده الاحترام والحرية والتفاعل والإنتاج، بالإضافة إلى أنّ التدريس بهذه الصفة مكن المعلمة من الجمع بين العلم وفن التدريس، مما أسهم في حث الطالبات على استقصاء المعلومات والتفسيرات المتعددة بالطرق المتنوعة وتحريك الرغبة لديهن في وضعهن أمام حلول متعددة تتحدى المعرفة السابقة التي يمتلكنها، وطرح أسئلة مفتوحة النهاية وإتاحة الفرصة لهن لمناقشتها فيما بينهن.

ومما يؤكد هذه الأفكار ما ذهب إليه حبيب الله (2000) حيث أشار إلى أنّ استراتيجية حل المشكلات من شأنها أن توصل القارئ إلى التفكير الإبداعي، ويصل إلى ذلك عن طريق وضع المتعلم أمام مشكلة يطلب منه قراءتها وإعطاء حل لها، أو الإجابة على أسئلة تتعلق بها، وهو بهذا لا يعمل لغرض فهمها حرفياً أو قراءتها في المستوى التفسيري (تحليل واستخلاص نتائج) فقط، بل لكي يأخذ من قراءته للكتب التي تتحدث حول المشكلة إيحاءً لحلها.

ويشير مارتن (Martin, 1982) أنّ استراتيجية حل المشكلات تمكن المتعلم من التفاعل مع النص القرائي لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار البديلة, وإنتاج العلاقات والتراكيب الجديدة المتعددة والمتنوعة بالاعتماد والانطلاق من النص المقروء والخبرات السابقة حول النص القرائي، عبر توظيف مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ومن ثم التوسع بالتفاصيل.

وفي ذات السياق بينّت دراسة زهانج ووو (Zhang & Wu 2009) أنّ الطلاب يستخدمون استراتيجية حل المشكلات في أثناء القراءة كونها فعّالة ومناسبة للمرحلة العمرية وتمكّن الطالب من التنويع في القراءة والإفاضة في التفاصيل عند إعادة ترتيب الأفكار أو استخلاص الأفكار الرئيسة.

وتتفق نتيجة الدّراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبابنة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات علامات المجموعة التجريبية سواء على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي أم على مقياس الاتجاهات البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام حل المشكلات.

ثانّياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة (α = 0.05) تعزى لأثر المجموعة في جميع المهارات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التّجريبية الّتي درست باستراتيجية حلّ المشكلات. وقد احتلَّت مهارةُ الطَّلاقة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (9.63) لدى المجموعة التَّجريبيَّة مقابل (5.97) لدى طالبات المجموعة الضّابطة، ثم مهارة الأصالة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات المجموعة التَّجريبيَّة (9.57)، مقابل متوسّط حسابي بلغ (5.03) لدى طالبات المجموعة الضّابطة، ثم مهارة التّوسُّع حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طالبات المجموعة التَّجريبيَّة (9.57)، مقابل متوسّط حسابي بلغ (5.50) لدى طالبات المجموعة

الضّابطة، ثمَّ مهارة آليات الكتابة السّليمة حيث بلغ المتوسّط الحسابي لدى طالبات المجموعة التَّجريبيَّة (9.54)، مقابل متوسّط حسابي بلغ (5.41) لدى طالبات المجموعة الضّابطة, وأخيراً مهارة المرونة حيث بلغ المتوسّط الحسابي لدى طالبات المجموعة التَّجريبيَّة (9.51)، مقابل متوسط حسابي بلغ (5.85) لدى طالبات المجموعة الضّابطة.

قد يُعزى تفوق طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في إنشاء تعبير كتابي إبداعي صحيح سواء أكان من ناحية الشَّكل أو المضمون إلى عمليَّة التَّدريب التي تلقَّتها الطَّالبات، زيادة على ذلك محاكاة الطَّالبات للنَّماذج المقدَّمة من المعلِّمة في أثناء عمليَّة التَّدريب، واستخدام معايير إبداعيَّة واضحة في أثناء الكتابة، وقد يرجع السَّبب إلى أنّ استراتيجية حل المشكلات والمهام والتّعيينات والأنشطة التي رافقت تطبيقها عُنيت بتوليد الأفكار الإبداعيَّة لدى الطَّالبات ومكَّنتهن من نقلها على الورق على شكل مقال كتابي يتَّسم بالجِدَّة والتَّوسع بالتَّفاصيل ضمن آليات الكتابة السَّليمة، كما أسهمت استراتيجية حلِّ المشكلات في تمكُّن الطَّالبات من ممارسة مهارات التَّفكير العليا، بسبب توفر عدد كبير من العناوين وأكبر عدد ممكن من الأفكار التي اختارت من بينها الطَّالبات بحريَّة، والَّتي تمثَّلت بمهارة الطَّلاقة التي أثَّرت في كتابتهن وفتحت الطَّريق أمامهن بكل مرونة لتنمية قدراتهن الإبداعيَّة الأخرى مما مكَّنهن من استخدام أدوات الكتابة الصَّحيحة. وقد تعكس هذه النَّتيجة أهميَّة استراتيجية حل المشكلات في إكساب الطَّالبات مهارات الكتابة الإبداعيَّة، وتشير النَّتيجة إلى أنّ خطوات استراتيجية حلّ المشكلات الَّتي اتُّبعت في تدريس الطَّالبات لموضوعات الكتابة أسهمت في تحسن الطَّالبات وتفاعلهن مع الموضوعات، مما انعكس ايجابيًّا على اكتسابهن تلك المهارات.

وقد تعكس هذه النتيجة أهمية استراتيجية حل المشكلات في إكساب الطالبات مهارات الكتابة الإبداعية.

ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه السورطي (2009) بأنّ استراتيجيات التدريس الحديثة من شأنها تحسين مهارات التفكير العليا كحل المشكلات والتعلم التعاوني، وغيرها من الأساليب الحديثة، إضافة إلى زيادة وعي الطّلبة بالعمليات العقلية ومهارات التفكير الإبداعي، والتركيز على الجانب النوعي والفهم بدلاً من الحفظ، والتركيز على أنّ يكون التعلم من أجل المعنى من خلال الوظيفية؛ أي ربط التعليم بخبرات الطّلبة الحياتية اليومية.

وينسجم هذا التفسير مع ما أشار إليه عرفان (2008) بأنّ استراتيجية حل المشكلات من أكثر وأبرز الاستراتيجيات التي تساعد الطّلبة في التفكير، والبحث عن المعلومات بطريقة علمية منظمة وفق خطوات مترابطة توفر الفرص أمام الطّلبة للبحث والتحليل والتقييم، ومن ثم وضع المقترحات والحلول المناسبة للنص أو للمشكلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رحيمي و نوروزيسيام(Rahimi & Noroozisiam 2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس، حيث تمكن طلاب المجموعة التجريبية من تحقيق متطلبات الشكل والمضمون الإبداعي للكتابة وتمكنوا من توظيف مختلف مهارات التفكير الإبداعي في أثناء الكتابة. وجاءت النتيجة الحالية متفقة مع نتيجة دراسة تريلكز (Trekles,2012) التي بينت أنّ التدريس المبني على اللعب والتدريس المبني على حل المشكلات لهما القدرة في تحسين الكتابة الإبداعية لدى الطلاب.

التّوصيات

في ضوء النتائج التي توصّلتْ إليها الدّراسة ، فإنّ الباحثة توصي بما يأتي:

- الاهتمام بتدريس القراءة الإبداعية ومهاراتها في مناهج اللغة العربية، كونها مهمة في صقل قدرات الطالب ومواهبه.
- التركيز على مهارات التوسع وربطها بالتفكير الإبداعي في أثناء تعليم القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لتمكين الطالبات من ممارسة مهارات التفكير والإبداع في أثناء تعلم اللغة.
- تدريب المعلمين والمعلمات على توظيف استراتيجية حل المشكلات في تنمية المهارات اللغوية لدى الطّلبة بشكل عام ومهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية بشكل خاص.
- توجيه الباحثين والقائمين على برامج تعليم القراءة والكتابة بإجراء المزيد من الدراسات حول القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية، وإدخال العديد من الاستراتيجيات لتحسين مهارات الطّلبة الإبداعية.
- إجراء دراساتٍ أخرى مشابهةٍ للدراسة الحاليّة؛ للكشف عن أثر الجنس، واتجاه الفروق في تأثير استراتيجية حل المشكلات على مهارات اللغة الأخرى كالاستماع ، والتحدّث.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو عكر، محمد نايف. (2009). **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.

أبو غربية، إيمان. (2008). **الإبداع التربوي**. عمّان: دار البداية.

الأحمدي، مريم. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 11**(32):153-121.

الأحمدي، مريم. (2014). فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على برنامج تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15**(1): 488- 521.

البجة، عبد الفتاح .(2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. عمّان: دار الفكـــر العربية للنشر والتوزيع.

أنيس، إبراهيم؛ وأحمد، محمد ؛ والصوالحي، عطية؛ ومنتصر، عبد الحليم.(1972). **المعجم**

تميم، راجح. (2007). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانّوية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق.

جاب الله، علي؛ ومكاوي, سيد؛ وعبدالباري, ماهر.(2011). **تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جابر، وليد.(2002). **تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جلهوم،عدلي. (2008). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. **مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، 67(11): 95-167**.

الحارثي، إبراهيم محمد. (2000). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق**. الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب الله، محمد.(1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع.

حبيب الله، محمد.(2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع.

حبيب، مجدي عبد الكريم .(2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدان، سيد. (2003). **استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة.

الحويفي، ياسر .(2009). **أثر برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة** . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا , الجامعة الأردنية.

الحيلواني، ياسر.(2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خصاونة، رعد.(2008). **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**. إربد: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الخصيبي، غالية .(2012) . **أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

الخليفي، علياء. (2007). **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحو القراءة في دولة قطر**. أطروحة دكتوراة غير منشورة الجامعة الأردنية.عمّان – الأردن.

زايد، فهد والسعدي، فاطمة.(2006). **فن الكتابة والتحدث**. عمّان: مكتبة الرسالة.

زيتون، حسن.(2003) . **استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

السورطي، يزيد.(2009). **السلطوية في التربية العربية** . الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، عالم المعرفة.

الشلبي، محمود والقواسمة، محمد وجابر، عادل.(2009). **مبادئ الكتابة العربية وطرائقها وموضوعاتها**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد. (2006). **تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطناوي، عفت. (2013). **التدريس الفعال : تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طيبة، وفاء. (2005). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطالبات الصف الخامس الابتدائي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد.(2010). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد.(2005). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبابنه، محمد أحمد.(2011). **أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات الإستيعاب القرائي والإتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الباري، ماهر. (2010). **الكتابة الوظيفية والإبداعية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، إسماعيل. (2005). **الإبتكار وتنميته لدى أطفالنا**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب .

عبد الله، السيد.(2007). **فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

العجلان، نايف.(2012). **أثر استخدام التعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي** . رسالة ماجستير غير مشنورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عرفان، خالد. (2008). **أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية**. الرياض: دار النشر الدولي.

العقيلي، محمد. (1999). **مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في اللغة العربية في مدارس محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الاردن.

غركأنّ، رحمن. (2007). **موجهات القراءة الإبداعية في نظرية النقد الأدبي عند العرب**. دمشق : منشورات إتحاد الكتاب العرب.

فخرو، عبد الناصر.(2001). **حل المشكلات بطرق إبداعية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف بن حسين.(2013). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**.عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

فضل الله، محمد. (2002). **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها**. القاهرة: عالم الكتب.

الفيفي، حسن بن محمد. (2009) . **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدّراسي لتلاميذ الصف السادس الإبتدائي**. رسالة ماجستير غير مشنورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،المملكة العربية السعودية.

قطامي، يوسف محمود.(2005). **نظريات التعلم والتعليم**. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف واللوزي، مريم. (2008). **الكتابة الإبداعية للموهوبين**.عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الكخن، أمين والعتوم، كامل. (2006). مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثّانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الإبداعي أثناء تدريسهم. **إربد للبحوث والدراسات،10**(2): 2-32.

اللبودي، منى .(2003). فاعلية استخدام مدخل الطرائق في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والإتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة، 12**(26): 211-278.

المارون، جورج. (2009). **تقنيات التحدث وأنماطه(بالنصوص الموجهة)**. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب..

مدكور، علي.(1991). **تدريس فنون اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

مدكور، علي.(2009). **تدريس فنون اللغة العربية**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

موسى، مصطفى. (2002). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج والتدريس، 11**(77): 214-259.

الناقة، محمود. (2009). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته**. القاهرة: منشورات جامعة عين شمس.

النجار، فخزي. (2007). **الأسس الفنية للكتابة والتعبير**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نجم، محمد يوسف.(2011). **فن المقالة**. عمّان: دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع.

نصر، حمدأنّ علي. (1990). **الطريقة التحليلية التركيبية في تعليم القراءة للمبتدئين**. عمّان:

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فـائزة. (2011). **الكتابـة الفنيـة: مفهومهـا، أهميتهـا، مهاراتها، تطبيقاتها**. عمّان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن.(2006). **أساليب تدريس التعبيـر اللغـوي فـي المرحلـة الثانّويـة ومشكلاته**. عمّان: دار المناهج.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2008). **كتاب القراءة العربية ومهاراتها للصف الأول المتوسط**. الرياض: مطبوعات الوزارة– إدارة المناهج.

يونس، فتحي علي.(2001). **القراءة : الفصل الأول في كتاب التربية**، مجلة القراءة والمعرفة، 11(5)، 32-78.

يونس، فتحي. (2004). أفكار حول القراءة وتنميـة التفكيـر. الجمعيـة المـصرية للقـراءة والمـعرفة، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابـع 2004/5/23**، والقــراءة وتنمية التفكير، القاهرة، مصر.

Alhaqbani, A., & Riazi, M. (2013).Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. **Reading in a Foreign Language , 24**(2): 231- 255.

Armor- Thomas, B. (1992). Toward an Understanding of Higher-order thinking Among Minority Students. **Psychology in the Schools, 29**(2): 273-280.

Bagby, J., & Sulak, T. (2009). Strategies for Promoting Problem Solving and Transfer: A Qualitative Study. **Montessori Life, 4**(2): 38-44.

Bayazit, I. (2013). An Investigation of Problem Solving Approaches, Strategies, and Models Used by the 7th and 8th Grade Students when Solving Real-world Problems. **Educational Science: Theory & Practice, 13**(3): 1920-1927.

Braaksma, M., Jannseen, T., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary Reading Activities of Good and Weak Students: A think Aloud Study. **European Journal of Psychology of Education, 21**(1): 35-52.

Brookes, I. & Marshall, M. (2004). **Good Writing Guide**. New York: Harap Publishers Ltd.

Creswell, J. (2005). **Educational research: Planning, conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative Research**. NJ: Pearson Education Inc.

Den Bergh, H., Jansessen, D., & Broekkamp, H. (2009). Is There a Relationship Between Literature Reading and Creative Writing? **Forth Quarter, 43**(4):281- 299.

Duch, G., & Allen, C. (2002). The power problem based learning. Retrvied on April/2014 from http:\www.udel.edu\pll\cte\phys.htm.

Feinkbeiner, C. (2006). EFL & ESL Knowledge Reading: A crtical Element for viable Memership on Global communites.**Babylonia Magazine, 3**(6): 45-50.

Flynn, R. (1995). Developing and using curriculum based creative drama in fifth grade reading. **Dissertation Abstract International,57**,(3),p995

Garrett, R. (1986). Problem-solving in Science Education. **Studies in Science Education, 13**(2): 70-95.

Gok T. & Silary, I. (2010). The Effects of Problem Solving Strategies on Students' Achievement, Attitude and Motivation. **Journal of Physics Education, 4**(1): 7-21.

Gok, T (2011). Development of Problem Solving Strategy Steps Scale: Study of Validation and Reliability. **The Asia Education Research, 20**(3): 151-161.

Harper, G. (2010). **On Critical Responsive Understanding.** English Subject Centre Online Newsletter, 15.

Hetzner, A. (2000). Reading programs square off at school. **Milwaukee Journal sentinel.** 1A,14A.

Holden, J. (2004). **Creative Reading Young People, Reading and Public Libraries,** Demos, London. http://osforddictionaries.com, last accessed 14/1/2014.

Ken, J. (2002). Innovation in Thinking, Learning, Teaching and learning. **University Science News**, 16(2): 20-56.

Krulik, S. , & Rudnick, J.(1992). **Problem Solving: A handbook for teacher** .Boston: MA:Allyn and Bacon.

Manning, B.(2001). Problem – Solving in struction as an oral comprehension Aid for Reading Disabted Third Graders. **Journal of Learning Disabilities .17**(8) : 457-461.

Martin, C.(1982). Developing Creativity Through the Reading Programme. **The Reading Teacher, 41**(1): 568-572.

Mcvey, D. (2008). Why All Writing is Creative Writing . **Innovations in Education and Teaching International, 45**(3): 289-294.

Mikulecky, B. (2008). **Teaching English in Second Language,** UK: Person Education Press.

Moorman, K., & Ram, A.(1994). **A Functional Theory of Creative Reading.** Paper is part of Georgia Institute of Technology, College of Computing, Technical Report Series.

Oxford Dictorinary. (2014). **Word and Meaning.** Oxford: Oxford Press international.

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in integrated writing tasks. **Journal of English for Academic Purposes,** 8(1): 252- 266.

Prakash, L. (2013). Integrating creative problem based learning with authentic media and reading to enhance academic writing. **Journal of Educational Research (JER) , 1**(3):36-57.

Rahimi, M., Noroozisiam, E. (2013).The Effect of Strategies-Based Instruction on the Improvement of EFL Learners' Writing Quality: A Sociocultural Approach. **Journal of Education, 21**(5): 13-44.

Rubin, D. (2000). **Teaching Elementary Language Arts: A Balanced Approach.** Boston: A Pearson Education Company

Runco, M. (2004). Creativity. **Annual of Review of Psychology, 55**(3): 657-688.

Samll, R. & Arnone, M. (2011). Creative Reading. **Knowledge Quest, 39**(4): 12-15.

Schunur, R., & Maramor, S. (2009). **Reading, Writing, and Raising the bar: Exploring Gifted and Talents in Literacy**, International Handbook on Giftedness, www.springer.ocm.

Serap, C., & Gamze, S. (2010). **Pre-service Teachers use of Self-regulation Strategies in Physics Problem Solving: Effects of Gender and Academic Achievement. International Journal of the Physical Science, 5**(12): 1926-1938.

Stiron, M., Makinsey. F., & Otched, D. (2004). Preparing Students for 21th Century. **The Reading Teacher, 32**(5): 111-124.

Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. **Educational Sciences: Theory & Practice, 11**(1):933-939.

Topping, K.(2001).peer Assessment between Students in Colleges and Universities, **Review of Education Reaching ,2**(68).249-276.

Torrance, E. (1998). **The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual.** Scholastic Testing Service: Bensen-Ville, IL.

Trekles, A. (2012). **Creative Writing, Problem-Based Learning and Game-Based Learning Principles**. Paper Presented at the International Society for Technology in Education (ISTE) Conference. June 25, 2012.

Vakil, A. (2008). Teaching Creative Writing. **Changing English, 15**(2): 157-165.

Yasin, R., Halim., & Ishar, A. (2012). Effects of Problem-solving Strategies in the Teaching and Learning of Engineering Drawing Subject. **Asian Social Science, 8**(16):56-72.

Zhang, L., & Wu, A. (2009).Chinese senior high school EFL Students' metacognitive awareness and reading-strategy use. **Reading in a Foreign Language, 21**(1):37-59.

الملحق (أ)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدِّراسة

المحكم	التخصص	مكان العمل
الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور أمين الكخن	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة عمّان العربية
الأستاذ الدكتور طه الدليمي	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية
الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر	أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية
الأستاذ الدكتور نايل الشرعة	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
الدكتور نصر خليفة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
الدكتور رائد خضير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
الدكتور عبد الكريم الحداد	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
الدكتورة سعاد الوائلي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور سالم ابنيان	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	جامعة أم القرى- السعودية
المشرفة رحمة ابو عكر	اللغة العربية وآدابها	وزارة التربية والتعليم
المعلمة نادية سلام	اللغة العربية وآدابها	معلمة- وزارة التربية والتعليم
المعلمة هبه عدنان	قياس وتقويم	معلمة- وزارة التربية والتعليم

الملحق (ب)

مهارات القراءة الإبداعية والمؤشرات السلوكية الدالة عليها بصورتها النهائية

التسلسل	المهارة	المؤشر السلوكي
1	الأصالة	1- اقتراح عناوين لم يذكرها غيره للنص المقروء أو جزء منه. 2- توقع نتائج غير مألوفة حول النص المقروء. 3- تقديم حلول مبتكرة حول النص المقروء.
2	الطلاقة	1- تفسير الأحداث والظواهر في النص المقروء. 2- تقديم الأدلة المنطقية حول النص المقروء. 3- إعطاء مرادفات للكلمات في النص المقروء. 4- توضيح العلاقات والروابط بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء.
3	المرونة	1-تعدد الأفكار وتنوعها حول موضوع محدد في النص المقروء. 2.استنتاج دلالات متنوعة حول النص المقروء. 3- إعطاء تفسيرات واستنتاجات منطقية حول ظاهرة في النص المقروء.
4	التوسع	1- إضافة تفاصيل جديدة للنص المقروء تسهم في تجويده . 2- تقديم افتراضات تكميلية تسهم في تنمية النص المقروء. 3-إضافة أفكار تسهم في بناء النص المقروء.

الملحق (ج)

اختبار القراءة الإبداعية بصورته النهائية

الاسم: **الزمـــــن: (90)**

المدرسة: **التاريخ: / / 2014**

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تم تصميم هذا الاختبار لأغراض البحث العلمي، حيث تهدف الباحثة الى تعـرف أثـر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبـــات الـصف الـسابع الأساسي، ويتكون هذا الاختبار من عدد من النصوص القرائية يلي كل نص منهـا عـدد مـن الأسئلة التي تقيس مدى امتلاك الطالبة لمهارات القراءة الإبداعية، يرجى الإجابـة بمـصداقية وبدقة وأمانة، علماً بأنّ النتائج التي سترصد من خلال هذا الاختبار سـوف تـستخدم لخدمـة أغراض البحث العلمي الذي وضع من أجله.

تعليمات الاختبار:

1. كتابة الاسم والصف والشعبة على ورقة الأسئلة.
2. التأكد من عدد صفحات الاختبار.
3. قراءة فقرات الاختبار بعناية.
4. التقيد بالمطلوب من السؤال عند الإجابة .
5. مراعاة سلامة الأسلوب عند الإجابة.
6. زمن الاختبار(90) دقيقة.

مع الشكر لحسن تعاونكن

السؤال الأول:

مصاب بفيروسٍ

يا إلهي! إنّه مصاب (بفيروس)! ما (الفيروس) الذي أصابه؟! ما أعراض الإصابة؟! ما سبيل العناية؟ ما العلاج اللازم؟...أسئلة وأسئلة لا تلقى إجابة إلا بالكشف عن شخصية المصاب. فمن المصاب؟

إنّه عقل العصر، وخازن معلوماته ومستودع أسراره، ووسيلته للاتصال بأفراده،هيكلــه قلب وذاكرة ووحدات، وقوده الكهرباء، غذاؤه أرقام وبيانات، قرطاسه أقراص صلبة ومرنـــة، ومعداته أشبه بمدينة متعددة المرافق، محدد لكل مرفق فيها وظيفة مرســومة، أنّتظمــت أمــور تشغيلها في خريطة توضح مداخلها ومفارقها وأرقام شوارعها، فلا تحيد عن مهامها قيد أنملة.

إنّه جهاز الحاسوب اخترعه الإنسان – بتوفيق الله تعالى– بعد رحلة طويلة، عرف فيها وسائل عديدة ومتنوعة للعد والحساب. فأسند إليه إجراء العمليات الحسابية وحل عقــد المــسائل الرياضية، وانطلاقاً من حاجاته المختلفة أخذ يطوره ويرقيه، مستغرقاً في ذلك سنوات عديدة من الخيال والإبداع الفكري، حتى أصبح الجهاز قادراً على معالجة البيانات، والتعامل مع قدرٍ هائلٍ من المعلومات ليستوعبها ويحولها إلى معلومات أكثر فائدة بسرعة متناهية ودقة لا تكاد تخفــق أبدا... فتعددت المهام وبقي الاسم(الحاسوب).

إنّ الحاسوب الالكتروني مهمٌ كبر أو صغر له الأجزاء نفسها ويعمل وفق مبدأ واحــد، فالحاسوب يحتاج بيانات يزود بها ويختزنها في ذاكرته، وتعليمات ترشده إلى ما ينبغي فعله بتلك البيانات. وتستخدم في إدخال بياناته لوحة مفاتيح أشبه بالآلة الكاتبة. وقد تستخدم فــي عمليــة الإدخال أجهزة أخرى كالقلم ذي الشعاع الضوئي وغيره. وعندما نرغب في استرداد بيانات أو

معلومات نوعز إليه بإجراء ما، فتتولى على أثره وحدة المعالجة المركزية تنفيذ التعليمات المطلوبة وفق البرنامج الموضوع لها، ومن ثم تتولى وحدة الإخراج تزويدنا بما نحتاج إليه من معلومات.

عمّ الحاسوب الالكتروني أرجاء العالم، وشاع استخدامه في كل مجال، وتربع في المؤسسات والشركات والمشافي وكثير من الدور والقصور، حتى ظن بعض الناس أنّ في مقدور الحاسبات السيطرة على كل شيء والإتيان بما لم يأتِ به الأوائل. والحقيقة غير ذلك فالحاسبات لن تقدم لنا إلا نتائج ما نزودها به فقط. فإنّ كانت البرامج صحيحة كانت النتائج صحيحة، وإلا فلا. (كتاب القراءة العربية ومهاراتها، الصف الأول المتوسط، 2008: ص-71 72، المملكة العربية السعودية).

1.أشار الكاتب إلى كلمة مستودع في قوله" ومستودع أفكاره"

أ. قدمي كلمات مرادفة لكلمة مستودع؟

....

ب.قدمي دليلاً حول مضمون القول السابق " ومستودع أفكاره"؟

....

2. اقترحي ثلاثة عناوين للفقرات السابقة؟

....

3. اكتبي فقرة من مخيلتك تضيفين من خلالها إلى النّص؟

....

....

....

4. أنت معلمة تدرسين الحاسوب، أبرزي خططك من خلال شعارات تحفـز الطالبـات علـى استخدام الحاسوب.

....

....

....

....

....

5. يرى الكاتب أنّ الحاسوب لا يقدم إلا ما نقدمه له في قوله:" والحقيقة غير ذلك فالحاسبات لن تقدم لنا إلا نتائج ما نزودها به. فإن كانت البرامج صحيحة كانت النتائج صحيحة، وإلا فلا"، قدمي رأيك مؤيدة أو معارضة، مع التدليل.

....

....

....

....

....

6. يقول الكاتب :" فتعددت المهام وبقي الاسم(الحاسوب)".

- هاتِ دليلاً يدعم هذا القول؟

....

....

....

7. ورد في النص عبارة "انطلاقاً من حاجاته المختلفة أخذ يطوره ويرقبه، مستغرقاً في ذلك سنوات عديدة من الخيال والإبداع الفكري".

أ. أصبح جهاز الحاسوب يشكل نعمة ونقمة في الوقت نفسه نتيجة لتنوع استخداماته والتطور الذي تم التوصل إليه، ما الحلول التي تقترحينها لجعل هذا التطور ينصب في مصلحة الفرد والمجتمع ؟.

....
....

ب. أعيدي صياغة العبارة السابقة بأسلوبك.

....
....
....

ج. قدّمي نهاية أخرى جاذبة للفقرة.

....
....
....
....

في وريقات الزهر الناظرة، وحبات الثمر الناضجة. في أجنحة الفراشات الخافقة، ورياش الطيور الناعمة. في كل ما أبدع الله وصنع ألوان بهاء متعددة، ولوحات جمال متفردة، تمتع بها الإنسان، فراح يبتدع الفن، وكأن اللون سر جماله.

عاش الإنسان وسط الطبيعة التي أسفرت- بقدرة الله تعالى- عن جمالها بالألوان، وتأملها، فرأى الشمس تشرق حمراء، وتتوسط كبد السماء صفراء، ثم تغرب شهباء. وجال في المروج الخضراء المزدانة بالأزهار والثمار من كل زوج بهيج، بألوان جذابة متنوعة، وأشكال مختلفة متعددة. كما جاب سطح الأرض ينقِّب في صخورها، فتكشفت له عن ألوان مزدهرة. من زمرد أخضر، وياقوت أحمر، وزبرجد أصفر وأخضر وغيره، ما جعل هذه الأحجار الصماء كريمة ثمينة، وغاص في أعماق البحار والمحيطات، فرأى قيعانها تعج بالشعب المرجانية والأحياء المتحركة ذات الألوان البديعة. كما راقب ضوء الشمس الأبيض وهو ينحل عند امتزاجه ببلورات المطر، فإذا بألوان الطيف لوحة أخاذة تصبغ الأفق بألوان زاهية: الأحمر، والبرتقالي، والأصفر، والأخضر، والأزرق. والنيلي، والبنفسجي.

هكذا بدت الطبيعة- بقدرة الله تعالى- للإنسان ملونة ثم أرسل النظر، فاختزنها في ذاكرته، ثم كانت نبعاً فياضاً، تدفق لذوي الفنون بإبداعات وخيالات ثرية.

فأرباب الشعر والبيان استمدوا منها موضوعات شعرهم، حتى أصبحت قصائدهم صوراً ملونة:

وتنوعت بسط الرياض فزهرها متباين الأشكال والألوان
من أبيض يَققٍ، وأصفر فاقعٍ أو أزرق صافٍ، وأحمر قان

كما اقتبسوا من الطبيعة شبهاً تخيلوه في بعض لفتات ولمحات الإنسان، فخد الفتاة الخجلى كالوردة الحمراء، وضحكة الطفل زاهية كألوان الطيف، حتى الأحاسيس والمعاني المجردة غدت ملونة، فالمحبة خضراء والأيام الجميلة بيضاء. (كتاب القراءة العربية ومهاراتها، الصف الأول المتوسط،2008:ص59-61، المملكة العربية السعودية).

1. أشار الكاتب إلى الألوان في قوله " في كل ما أبدع الله وصنع ألوان بهاء متعددة "

أ. تخيلي هذا العالم بلا ألوان، كيف سترينه، وضحي الإجابة؟

....

....

ب. قدمي فكرة تضيفين من خلالها إلى العبارة السابقة.

....

2. استبدلي عنوان النص (ألوان وفنون) بعناوين أخرى.

....

....

3. اكتبي تفسيراً منطقياً لقول الكاتب " كما جاب سطح الأرض ينقب في صخورها، فتكشفت له عن ألوان مزدهرة. من زمرد أخضر، وياقوت أحمر، وزبرجد أصفر وأخضر وغيره".

....

....

4. يعتبر الكاتب الطبيعة بألوانها نبعاً فياضاً في قوله "هكذا بدت الطبيعة- بقدرة الله تعالى- للإنسان ملونة ثم أرسل النظر، فاختزنها في ذاكرته، ثم كانت نبعاً فياضاً".

قدمي رأيك في هذا التشبيه، مبينة العلاقة والارتباط فيه.

....

....

5. قول الكاتب" وضحكة الطفل زاهية كألوان الطيف، حتى الأحاسيس والمعاني المجردة غدت ملونة، فالمحبة خضراء والأيام الجميلة بيضاء". طلب منك إعادة صياغة العبارة:

أ. ماذا ستضيفين إليها؟ ولماذا؟

....

....

ب. ربط الكاتب الأيام الجميلة باللون الأبيض في العبارة السابقة، فسري ذلك.

....

....

ج. بين الكاتب اللون الذي أكسب الأشياء معانيها في قوله" والمعاني المجردة غدت ملونة" في العبارة ذاتها. هل تتفقين مع ذلك، ولماذا؟

....

....

6. ورد في النص عبارة " فراح يبتدع الفن ".

أ. قدمي مرادفات لكلمة يبتدع في العبارة السابقة.

....

ب. بيني جمال التعبير في العبارة السابقة.

....

....

ج. قـــدّمي جملـــة ختاميـــة تبيّنـــين فيهـــا عظمـــة الخـــالق وإبداعـــه فـــي الكـــون

....

7. ورد في النص كلمة التأمل في قول الكاتب "عاش الإنسان وسط الطبيعة التي أسفرت- بقدرة الله تعالى- عن جمالها بالألوان، وتأمّلها ".

أ- قدمي عدداً من العناوين للفقرة التي أخذت منها العبارة السابقة؟

....

ب. برأيك، ما النتائج التي قد تترتب على عدم تأمّل الإنسان عظيم خلق الله وإبداعه في الكون؟

....

....

السؤال الثالث: **صبيةٌ فصحاءٌ**

دخل الحسن بن الفضل على أحد الخلفاء وعنده كثير من أهل العلم، فأحب الحسن أن يتكلم فزجره الخليفة وقال: يا صبي، تتكلم في هذا المقام؟! فقال: يا أمير المؤمنين إن كنت صبياً فلست بأصغر من هدهد سليمان، ولا أنت بأكبر من سليمان- عليه السلام- حين قال له الهدهد: (أحطت بما لم تحط به)، ثم ألم ترَ أنّ الله فهم الحكمة سليمان؟ ولو كان الأمر بالكبر لكان داود أولى.

ولما أفضت الخلافة إلى عمر بن عبد العزيز أتته الوفود، فإذا فيهم وفد الحجاز، فنظر إلى صبي صغير السن وقد أراد أن يتكلم، فقال: ليتكلم من هو أسن منك، فإنّه أحق بالكلام.فقال الصبي: يا أمير المؤمنين، إنّما المرء بأصغريه: قلبه ولسانه. فإنّ منح الله العبد لساناً لافظاً وقلباً حافظاً فقد استحق الكلام. فقال له عمر: صدقت.

ثم تكلم الصبي فقال: يا أمير المؤمنين، إنا قدمنا عليك من بلدنا، ونحمد الله الذي منّ علينا بك. ما قَدِمنا رغبة منا، ولا رهبة منك. أما عدم الرغبة فقد أمنا بك في منازلنا، وأما عدم الرهبة فقد أمنا جورك بعدلك، فنحن وفد الشكر والسلام.

فقال عمر: عظني يا غلام، فقال: يا أمير المؤمنين،إن أناساً غرهم حلم الله وثناء الناس عليهم، فلا تكن ممن يغره حلم الله وثناء الناس عليه فتزل قدمك، وتكون من الذين قال الله فيهم (ولا تكونوا كالذين قالوا سمعنا وهم لا يسمعون) فنظر عمر في سن الغلام فإذا له اثنتا عشرة سنة، فأنشدهم عمر قول الشاعر :

تعلم فليس المرء يولد عالماً وليس أخو العلم كمن هو جاهل

فإنّ كبير القوم لا علم عنده صغير إذا التفّت عليه المحافـل

(كتاب القراءة العربية ومهاراتها، الصف الأول المتوسط، 2008: ص35-36، المملكة العربية السعودية).

1 أشار الكاتب إلى كلمة (زجر) في قوله" فأحب الحسن أن يتكلم فزجره الخليفة وقـال: يـا صبي، تتكلم في هذا المقام؟! "

أ. ما النتائج التي سترتب على عدم السماح للصبي بالتحدث ؟

....

....

....

ب. هاتِ عبارتين تؤديان معنى القول السابق؟

....

....

....

ج. قدمي مرادفات لكلمة زجر حسب ورودها في النص؟

....

....

....

2. اقترحي عدداً من العناوين للفقرة الرابعة؟

....

3. بماذا تصفين الخليفة من خلال موقفه مع الصبي في النص السابق؟

....

....

4. ورد في النص " فقال عمر: عِظني يا غلام"

- ما دلالة هذا القول ؟

....

....

5. قدمي دليلين على فصاحة الصبي؟

....

....

6- أنشد الخليفة عمر:

" تعلم فليس المرء يولد عالماً   وليس أخو العلم كمن هو جاهل "

أ. ما رأيك في مضمون هذا البيت، مدللة على مدى التطابق مع ما قاله الصبي.

....

....

ب. قدمي صياغتين تؤديان المضمون للقول السابق؟

....

....

ج. أنت أمام الخليفة، اكتبي عدداً من العبارات التي ستخاطبين الخليفة بها.

....

....

د. قدّمي نهاية أخرى من ثلاث جمل معبرة عن الفقرة.

....

....

السؤال الرابع: سعيد بن عامر الجُمحي

كان الفتى سعيد بن عامر الجُمحي واحداً من الآلاف المؤلفة، الذين خرجوا إلى منطقة التنعيم في ظاهر مكة بدعوة من زعماء قريش، ليشهدوا مصرع خبيب بن عدي أحد أصحاب محمد بعد أن ظفروا به غدراً.

وقد مكنه شبابه المغدور وفتوته المتدفقة من أن يزاحم الناس بالمناكب، حتـــى حـــاذى شيوخ قريش من أمثال أبي سفيان بن حرب وصفوان بن أمية، وغيرهمـــا ممـــن يتـــصدرون الموكب. وقد أتاح له ذلك أن يرى أسير قريش مكبلاً بقيوده، وأكف النساء والصبيان والـــشبان تدفعه إلى ساحة الموت دفعاً، لينتقموا من محمد في شخصه، وليثأروا لقتلاهم في بدر بقتله.

ولما وصلت هذه الجموع الحاشدة بأسيرها إلى المكان المعد لقتله، وقف الفتى سعيد بن عامر الجمحي بقامته الممدودة يطل على خبيب، وهو يقدم إلى خشبة الـــصلب وســـمع صـــوته الثابت الهادئ من خلال صياح النسوة والصبيان وهو يقول : إن شئتم أن تتركوني أركع ركعتين قبل مصرعي فافعلوا....

ثم نظر إليه، وهو يستقبل الكعبة، ويصلي ركعتين، يالحسنهما ويالتمامهما! ثم رآه يقبل على زعماء القوم ويقول: والله لولا أن تظن إني أطلت الصلاة جزعاً من الموت، لاستكثرت من الصلاة.... ثم شهد قومه بعيني رأسه وهم يمثلون بخبيب حياً، فيقطعون من جسده القطعة تلـــو القطعة وهم يقولون له: أتحب أن يكون محمد مكانك وأنت ناج!

فيقول – والدماء تنزف منه –: والله ما أحب أن أكون آمنا وادعاً في أهلي وولدي وأنّ محمداً يوخز بشوكة، فيلوح الناس بأيديهم في الفضاء، ويتعالى صياحهم: أن اقتلوه... اقتلوه...

ثم أبصر سعيد بن عامر خبيباً يرفع بصره إلى السماء من فوق خشبة الصلب ويقول : اللهم أحصهم عددا، واقتلهم بددا، ولا تغادر منهم أحداً، ثم لفظ أنفاسه الأخيرة وبه ما لم يستطع أحد إحصاءه من ضربات السيوف وطعنات الرماح. (كتاب القراءة العربية ومهاراتها، الصف الأول المتوسط، 2008: ص84-85، المملكة العربية السعودية).

1- أشار الكاتب إلى كلمة المتدفقة في قوله" وقد مكنه شبابه المغدور وفتوته المتدفقة من أن يزاحم الناس بالمناكب".

أ- لماذا استخدم الكاتب كلمة المغدور ؟

....

....

ب. بماذا تفسرين كلمة المتدفقة في قول الكاتب" وفتوته المتدفقة" ؟

....

....

ج. قدمي مرادفات لكلمة يزاحم حسب ورودها في النص؟

....

....

2. استخرجي عدداً من الأفكار حول النص السابق ؟

....

....

3. اكتبي فقرة من مخيلتك تضيفينها إلى النص؟

....

....

4. أنت أخت لخبيب بن عدي، اكتبي عبارات تعبرين عن رأيك فيما ألمَّ به.

....

....

....

5. يشير الكاتب إلى قول خبيب " فيقول – والدماء تنزف منه – : والله ما أحب أن أكون آمنـــا وادعاً في أهلي وولدي وأنّ محمداً يوخز بشوكة".

أ. ما الدلالات التي تحملها وخزة الشوكة في قول خبيب "والله ما أحب أن أكون آمنا وادعاً في أهلي وولدي وأنّ محمداً **يوخز بشوكة**".

....

....

ب. اكتبي عدداً من العبارات الحماسية المبشرة للصابرين.

....

....

ج. قدّمي فكرة أخرى في جملتين جاذبتين تضيفين من خلالهما للفقرة السابقة.

....

....

....

....

....

الملحق(د)

نموذج تصحيح اختبار القراءة الإبداعية

اسم الطالبة...

المجموعة..

*** صمم هذا النموذج بحيث يكون مرجع للمصححين عند تصحيح اختبار القراءة الابداعية المنتج من قبل الطالبات ووضع العلامة الحقيقية والمعبرة عن مستوى الطالبة، من خلال وضع إشارة (×) أمام كل درجة تعبر عن امتلاك الطالب مهارات القراءة الإبداعية من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليها.**

ت	المهارة	المؤشر السلوكي	مدى استخدام المهارة				
			ممتاز 5	جيد جدا 4	جيد 3	مقبول 2	ضعيف 1
1	الأصالة	- اقتراح عناوين لم يذكرها غيره للنص المقروء أو جزء منه. - توقع نتائج غير مألوفة حول النص المقروء. - تقديم حلول مبتكرة حول النص المقروء.					
		المجموع (15) علامة					
2	الطلاقة	- تفسير الأحداث والظواهر في النص المقروء. - تقديم الأدلة المنطقية حول النص المقروء - إعطاء مرادفات للكلمات في النص المقروء. - توضيح العلاقات والروابط بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص القرائي.					
		المجموع (20) علامة					
3	المرونة	- تعدد الأفكار وتنوعها حول موضوع محدد في النص المقروء - استنتاج دلالات متنوعة حول النص المقروء.					

ت	المهارة	المؤشر السلوكي	مدى استخدام المهارة				
			ممتاز 5	جيد جدا 4	جيد 3	مقبول 2	ضعيف 1
		- إعطاء تفسيرات واستنتاجات منطقية حول ظاهرة في النص المقروء					
		المجموع(15) علامة					
4	التوسع	- إضافة تفاصيل جديدة للنص المقروء تسهم في تجويده. - تقديم افتراضات تكميلية تسهم في تنمية النص المقروء. - إضافة أفكار تسهم في بناء النص المقروء.					
		المجموع (15) علامة					
		المجموع الكلي للعلامات(65)					

الملحق (هـ)

المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الكتابة الإبداعية بصورتها النهائية

التسلسل	المهارة	المؤشر السلوكي
1	الأصالة	- تفرده في كتابة عناوين لم يذكرها غيره. - كتابة أفكار لم ترد إلا في موضوعه. - توظيف الكلمات والجمل بإسلوب غير تقليدي.
2	الطلاقة	- اكتشاف الروابط المختلفة بين الجمل كعلاقة السبب والنتيجة، والتناقض. - تقديم الأدلة المنطقية حول الموضوع في المقالة. - استخدام الصور الفنية المعبرة عن الموضوع.
3	المرونة	- تعدد أفكارالموضوع وتنوعها. - تنوع الأساليب اللغوية المعبرة عن الأفكار. - إعطاء تفسيرات واستنتاجات منطقية للأفكار.
4	التوسع	- إضافة عناصر جديدة للموضوع تسهم في تجويد العمل الكتابي. - استثارة الخبرات والمعارف ذات الصلة بموضوع الكتابة. - إضافة تفاصيل جديدة للموضوع .

الملحق (و)

اختبار الكتابة الإبداعية بصورته النهائية

اختبار مهارات الكتابة الإبداعية(كتابة المقال)

الاســم: **الزمـــن: (45)**

المدرسة: **التاريخ: / / 2014**

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تم تصميم هذا الاختبار لأغراض البحث العلمي، حيث تهدف الباحثة الى تعــرف أثــر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبــات الــصف الــسابع الأساسي، ويتكون هذا الاختبار من أربعة مواضيع يتم اختيار موضوع واحد من هذه المواضيع وكتابته على شكل مقال، يرجى الكتابة بمصداقية وبدقة وأمانة، علماً بأنّ النتائج التي سترصــد من خلال هذا الاختبار سوف تستخدم لخدمة أغراض البحث العلمي الذي وضع من أجله.

تعليمات الاختبار:

1. كتابة الاسم والصف والشعبة على ورقة الأسئلة.
2. التأكد من عدد صفحات الاختبار.
3. قراءة فقرات الاختبار بعناية .
4. مراعاة كتابة الموضوع المطلوب في السؤال وفق الشكل الأدبي المطلوب(المقالة).
5. الالتزام بعناصر الشكل الكتابي (المقالة) من مقدمة وعرض وخاتمة.
6. مراعاة الكتابة السليمة في الأسلوب ووضع علامات الترقيم، ومراعاة سلامة التراكيــب النحوية والصرفية والإملائية.
7. زمن الاختبار(45) دقيقة.

مع الشكر لحسن تعاونكن

اكتبي في أحد الموضوعات الآتية موضوعاً إبداعياً، على أن يكتب هذا الموضوع علـى شـكل مقال.

الموضوع الأول:

الوطن الحضن الدافئ الذي ضم أبناءه وأعطاهم الأمن والأمان، ورفدهم من جُلِّ عطائه، وحفظهم في الشدة والرخاء، اكتبي مقالاً تتحدثين فيه عن المعنى الفعلـي للوطنيـة وحـب الوطن مدللة على ذلك، مراعية سلامة اللغة، وصحة التراكيب، وتنوع الأفكار وتسلسلها.

الموضوع الثاني:

يلوح برقٌ ورعدٌ في قلب السماء، وتنزل حبات المطر تلثم أرضاً عطشى، فتبسم لها وترتدي حلة خضراء موشحة بأزهارٍ ملونة . اكتبي مقالاً تصفين فيه هذا الإبداع الرباني في الكون، مراعية سلامة اللغة، وصحة التراكيب، وتنوع الأفكار وتسلسلها.

الموضوع الثالث:

طفل يجلس على قارعة الطريق، يمد يديه الصغيرتن المنهكتين إلى المارة يـشتري مـنهم نظرة رفقٍ وعطفٍ وإحسان، تصفعه يدٌ وتكرمه أخرى، اكتبي مقالاً تتحدثين فيه عن ذلـك الطفل ومشاعرك تجاهه مراعية سلامة اللغة، وصحة التراكيب، وتنوع الأفكار وتسلسلها.

الموضوع الرابع:

أمٌ وأبٌ استقبلانا على عتبات الحياة بضحكةٍ وردية ممزوجة بعطر المسك وبأهازيج الفرح علت أصواتهم.اكتبي مقالاً تتحدثين فيه عن دورك تجاه والديك مراعية سلامة اللغة، وصحة التراكيب، وتنوع الأفكار وتسلسلها.

الملحق (ز)

نموذج تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية

اسم الطالبة..

المجموعة..

* صمم هذا النموذج بحيث يكون مرجع للمصححين عند تصحيح المقال المنتج من قبل الطالبات ووضع العلامة الحقيقية والمعبرة عن مستوى الطالبة، من خلال وضع إشارة (×) أمام كل درجة تعبر عن امتلاك الطالب لمهارات الكتابة الإبداعية من خلال المؤشرات السلوكية الدالة عليها.

ت	المهارة	المؤشر السلوكي	مدى استخدام المهارة				
			ممتاز 5	جيد جدا 4	جيد 3	مقبول 2	ضعيف 1
1	الأصالة	- تفرده في كتابة عناوين لم يذكرها غيره. - كتابة أفكار لم ترد إلا في موضوعه. - توظيف الكلمات والجمل بإسلوب غير تقليدي.					
		المجموع (15) علامة					
2	الطلاقة	- اكتشاف الروابط المختلفة بين الجمل كعلاقة السبب والنتيجة، والتناقض. - تقديم الأدلة المنطقية حول الموضوع في المقالة. استخدام الصور الفنية المعبرة عن الموضوع .					
		المجموع (15) علامة					
3	المرونة	- تعدد أفكار الموضوع وتنوعها. - تنوع الأساليب اللغوية المعبرة عن الأفكار. - إعطاء تفسيرات واستنتاجات منطقية للأفكار.					
		المجموع(15) علامة					

ت	المهارة	المؤشر السلوكي	مدى استخدام المهارة				
			ممتاز 5	جيد جداً 4	جيد 3	مقبول 2	ضعيف 1
4	التوسع	- إضافة عناصر جديدة للموضوع تسهم في تجويد العمل الكتابي. - استثارة الخبرات والمعارف ذات الصلة بموضوع الكتابة. - إضافة تفاصيل جديدة للموضوع .					
		المجموع (15) علامة					
5	آليات الكتابة السليمة	- تنظيم محتوى المقال (المقدمة، العرض، الخاتمة). - استخدام علامات الترقيم ووضعها في المكان المناسب. - سلامة الكتابة من الأخطاء الإملائية والنحوية.					
		المجموع (15) علامة					
		المجموع الكلي للعلامات(75)					

الملحق (ح)

دليل المعلمة لتنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية حل المشكلات

النص الأول: الرياضة والحياة

خلق الله- سبحانه وتعالى- الإنسان في أحسن تقويم؛ فإذا صحَ الجسد ابتهجت النفس وصحا العقل، وزاد النشاط والإقبال على الأعمال بحيوية وهمة عاليتين. وتعد الرياضة البدنية وسيلة مهمة وضرورية للحفاظ على سلامة الجسم وقوته، ولقد كان أجدادنا يدربون أبناءهم على أنواع متنوعة منها؛ ركوب الخيل، والسباحة، ورمي النبال؛ فينشأ الابن فارساً قوياً يواجه الصعاب بثقة واقتدار. وقد تطورت الرياضة في العصر الحديث، أصبحت جزءاً مهما في حياتنا، وظهر في كل دولة رياضيون بارزون رفعوا علم بلادهم عالياً.

والرياضة تربية ومهارة وفن، وليس بالضرورة أن يكون كل منا لاعباً محترفاً، بل علينا أن نحافظ على جمال أجسامنا بالأنشطة الرياضية المناسبة، ومن أمثلتها: المشي، والجري، والوثب، والسباحة، وكرة القدم أو السلة أو الطائرة. إنّ القيام بأنشطة رياضية مدة عشرين دقيقة يومياً، أو يوماً بعد يوم، على نحو منتظم له أثره الإيجابي الكبير في الصحة؛ إذ يتحسن مستوى كفاية أجهزة الجسم، وبعد أشهر قليلة يصبح الجسم أكثر قوة وقدرة وحيوية.

للرياضة فوائد صحية كثيرة؛ فهي تقوي العظام وتزيد كثافتها وتمنع هشاشتها، وتحسن قدرة عمل القلب والأوعية الدموية والجهاز التنفسي والهضمي. ويرى خبراء الصحة أنّ الرياضة تدعم جهاز المناعة في الجسم، وتزيد قدرته على مقاومة الأمراض، وهي تعمل على تحسين وظائف الدماغ؛ بزيادة تدفق الدم إليه، وتقيه من الشيخوخة، كما أنّها تحسن نوعية النوم ونمطه، وتؤدي دوراً مهما في الوزن والحفاظ على الرشاقة والوقاية من السمنة.

والرياضة تخفف من الضغط النفسي والقلق وتزيد الثقة بالنفس؛ لأن الإنسان عند تعرضه لأي مؤثر خارجي أو داخلي يؤدي إلى الانفعال والتوتر والقلق، فإن الجسم في حاجة لأن يفرغ هذه الطاقة في حينها، وإلا فإن صحة الإنسان تستفيق على اعتلالات خطيرة؛ كالضغط، والسكري، وقرحة المعدة، والرياضة هي خير طريق لتفريغ هذه الطاقة، وتخفيف الضغط الذي نتعرض له؛ ومن ثم نقي أنفسنا شر الأمراض وأخطارها.

وينصح بعدم ممارسة الرياضة بعد تناول الوجبات مباشرةً، أو في الطقس الحار أو البارد جداً، وأنسب الأوقات للقيام بالأنشطة الرياضية هي الصباح الباكر أو المساء، مع شرب السوائل بكثرة، لحماية الجسم من الجفاف الناجم عن التعرف. فلنحافظ إذن على صحتنا تاجاً نتزين به، ولنحرص على سلامة أجسامنا وقوتها؛ فالرياضة طريقنا إلى جسم سليم، ونفس مشرقة، وعقل نبيه، ودرهم وقاية خير من قنطار علاج.

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية

الخطوة الأولى: التعرف والشعور بالمشكلة بشكل جيد ومن ثم تحديدها، حيث تضع المعلمة أمام الطالبات مشكلة تدفعهن إلى التفاعل معها ومن ثم التفكير في إيجاد حل مبدئي لها، وبذلك نجد إن تلك الخطوة وفرت المشكلة التي تجعل الطالبات يندفعن للقراءة والكتابة، كما أنّها أسهمت في جعلهن يفكرن في تلك المشكلة، إضافة إلى توفر الوعي والملاحظة الدقيقة للمواقف التي تحتاج إلى تنمية وتعديل، وفي هذه الخطوة تكون استراتيجية حل المشكلات قد حفزت الطالبات لقراءة النص وإيجاد غرض للقراءة بحثاً عن حلول للمشكلة التعلمية المقدمة كما أنّ تقديم موقف تعليمي يمثل مشكلة للطلبة وإحساسهم بها يجعلهم يستدعون الخبرات والمعارف السابقة لكتابة حلول لها بطريقة إبداعية في أعمال كتابية ككتابة المقال.

ويتمثل دور المعلمة في هذا الجانب بالأمور الآتية:

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات.
- عرض صور لأشخاص مصابين بالسمنة المفرطة.
- عرض عدد من البرامج الحمية الغذائية غرضها إنقاص الوزن.
- عرض مقطع فيديو يظهر فيه مرضى يعانون من أمراض الضغط والسكري وقرحة المعدة.
- إحضار عدد من المكاييل المستخدمة في تحديد الحصص اليومية من الطعام، ودواء ولاصقات مساعدة في تخفيف الرغبة في تناول الطعام لتخفيف الوزن، ونشرات عن أدوية لمعالجة الاكتئاب وأمراض القلب والقرحة.
- عمل مشاهد تمثيلية أمام الطالبات ومن قبلهن حول موضوع الدرس.
- تقوم المعلمة بإدارة حوار على شكل أسئلة موجهة للطالبات، وإثارة بعض المناقشات والتساؤلات بين الطالبات، مثل: من مارس منكن الرياضة الصباحية قبل الحضور للمدرسة؟ من منكن أحد أفراد أسرتها مصاب بمرض السكري أو الضغط أو قرحة المعدة أو السمنة المفرطة؟ برأيكن ما هو الحل الفعال لعلاج هذه المشكلة؟ من منكن ملتحقة بأحد النوادي الرياضية؟ من منكن غير راضية عن حالتها النفسية؟ أو تشعر بالملل والقلق؟ وما هو الحل الناجح لمثل هذه الظاهرة ؟
- بعد أن قامت المعلمة بإدارة الحوار والنقاش من خلال الشعور بالمشكلة، يأتي دورها في تحديد هذه المشكلة وفي هذه الحالة تطلب المعلمة من كل مجموعة كتابة مقترحة

للمشكلة التي دار حولها النقاش ومن ثم يتم كتابة الصيغة النهائية وتدوينها على السبورة من قبل طالبة تمثل كل مجموعة، ثم تقوم المعلمة بتوليف الصياغات المنتجة من قبل المجموعات لتحدد المشكلة .

الخطوة الثانية: وفيها يتم تقديم العديد من الحلول والفروض الناتجة عن التفاعل بين المعارف السابقة والمشكلة الحالية من قبل الطالبات، حيث يتم التفكير في طرق وحلول متنوعة مقترحة وهذا يؤدي إلى خلق جو من النقاش والحوار بين الطَّلبة والمعلم مما ينتج عنه فهم عميق للأفكار والطروحات، إضافة إلى استنتاجات جديدة، مما يسهم في الوصول إلى إيجاد حلول إبداعية و إبراز قدرات الطَّلبة الإبداعية في القراءة والكتابة الإبداعية.

وفي هذه الخطوة يتمثل دور المعلمة في الأمور التالية:

- مساعدة الطالبات في وضع مخطط ذهني لجعل الرياضة عادة من العادات اليومية التي يقوم بها الفرد؛ وذلك للتمتع بصحة نفسية وجسدية على قدر عال من السلامة والراحة.
- تكليف الطالبات بوضع عدد من الفروض والحلول للمشكلة .
- إدارة حلقة نقاش وحوار بين المجموعات، يتم من خلالها مناقشة الفروض والحلول من أبعاد منطقية تتعلق بالثقافة والمجتمع ونمط الحياة.
- تقوم كل مجموعة من المجموعات باختيار حل من الحلول المقترحة وفرضية من الفروض المقدمة وتسجيلها في بطاقة العمل المعتمدة وتدوينها على السبورة.
- يتم توليف الاقتراحات والفرضيات والحلول التي تم إنتاجها من قِبَل الطالبات وإدارة حوار حولها من قِبَل المعلمة والطالبات.

الخطوة الثالثة: في هذه الخطوة يتم تمحيص الفرضيات التي تم قدمنها الطالبات من خلال قراءتهن وكتابتهن بمراجعة مصادر المعرفة المتوفرة ومن ثم وضع المعايير والمقاييس التي تسهم في معرفة كفاءة الفروض والأفكار التي تم طرحها، وهنا يتم اختيار الأفكار الأنسب وفقاً للمعايير والمقاييس.

ويتلخص دور المعلمة في الآتي :

- تكليف كل مجموعة من المجموعات بإعداد تقرير حول فوائد ممارسة الرياضة ومخاطر إهمال تلك العادة وصياغته كتابياً في شكل مقالٍ .
- إحضار موسوعة علمية طبية تتحدث عن الأمراض التي قد تنجم عن عدم ممارسة الرياضة.
- تكليف الطالبات بإبداء الأسباب التي جعلتهن يقترحن الفرضيات والحلول التي توصلن إليها.
- إدارة حلقة نقاش في مجموعة تقودها المعلمة وأطرافها الطالبات تهدف إلى مناقشة الفروض والحلول المقترحة واختيار الأنسب والأنجع منها.
- إدارة جلسة تتضمن سلسلة من الأدلة والبراهين العلمية ونتائج البحوث والدراسات تعزز الفروض والحلول التي ترشحها الطالبات.

الخطوة الرابعة: في هذه الخطوة يتم التوصل إلى حل للمشكلة من خلال اختيار الفروض المناسبة وحسب الأهمية بعد النقاش والحوار الذي تم بين الطالبات والمعلمة في الموقف التعلمي للقراءة والكتابة، وتحديد الوقت اللازم، واختيار الاستراتيجية الأنسب للحل.

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بوضع تصور واضح للمشكلة المثارة مصاغ شفوياً وكتابياً وتقييمها وإصدار أحكام تشير إلى نجاعة وكفاءة الفروض والحلول التي تم اصطفاؤها

واعتمادها من قبلهن. وبهذا تبرز بوادر الوعي والإدراك الحقيقيين حول المشكلة المثارة في الموقف التعليمي، ونتوصل إلى إيجاد الدافع من أجل تعميق المعرفة وإثارة تفكيرهن بإيجاد حلول وأفكار تصاغ صيغة إبداعية وفي أعمال لغوية شفوية وكتابية وفق خطوات منظمة ومتسلسلة مترابطة.

الخطوة الخامسة: يتم في هذه الخطوة تطبيق خطة عمل مناسبة تقوم على تقييم وتقويم الحلول التي قدمتها الطالبات للمشكلة؛ للتأكد من أنّهن لم يقمن فقط باختيار الحل المناسب بل لمعرفة أن هذا الحل يمكن تطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة، وفي مجال تعليم القراءة الإبداعية من خلال الإجابة على الأسئلة التي تقيس القدرات الإبداعية عند الطّالبات حيث يتم تطبيق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وفروض وحلول خلال النقاش والحوار الذي دار بين الطّالبات والمعلمة، وفي مجال الكتابة الإبداعية يكون التطبيق من خلال صياغة جديدة للموقف التعلمي الذي تم التوصل إليه من قبل الطالبات من خلال مرورهن بخطوات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات على شكل نص أدبي إبداعي يتمثل بكتابة المقال في الدّراسة الحالية.

ففي هذه الخطوة تقوم الطالبة بكتابة عدد من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال صياغات حول المشكلة، مثل: الرياضة صحة للنفس والجسد، والرياضة تعزز الثقة بالنفس وتطور التفكير، وتعطي الفرد الرشاقة التي تنشطه وتجعله أكثر فاعلية وحيوية.

ويتم كتابة ما تم التوصل إليه من تعميمات بشكل منظم على السبورة، وكتابة ما تم التوصل إليه من معارف ومعلومات تم تجذيرها عند الطالبات من خلال تنفيذ نص القراءة وفق استراتيجية حل المشكلات في شكل أدبي وهو المقال، ويتم مناقشة الاستجابات المكتوبة وتعرفها من شتى جوانبها.

النص الثاني: المراهقة

المراهقة مرحلة من مراحل حياة الإنسان لها أهمية في مقتبل أيامه، لتأثيراتها الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وفي ما يتعرض له الإنسان فيها من صراعات نفسية متعددة، والمراهقة تعني الفترة الممتدة من البلوغ إلى دخول المراهق مرحلة الرشد.

وقد قسم معظم العلماء فترة المراهقة ثلاث مراحل، هي: مرحلة المراهقة المبكرة (11-14)؛ وتتميز بتغيرات داخلية سريعة، ومرحلة المراهقة المتوسطة (14-18)؛ وهي مرحلة اكتمال التغيرات الداخلية، ومرحلة المراهقة المتأخرة(18-21)؛ التي يصبح الشاب أو الفتاة فيها إنساناً راشداً بالمظهر والتصرفات. وتظهر على المراهق ثلاث علامات: أولاها النمو الجسدي، وثانيها النضج الجنسي، وأما ثالثها فالتغير النفسي. ومرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها، وإنّما تتأثر بما تعرض له المراهق من خبرات وتجارب في طفولته.

وهناك صور متنوعة للمراهقة، أهمها: المراهقة السوية الخالية من المشكلات والصعوبات، والمراهقة الانسحابية؛ إذ ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة، ومخالطة الأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه؛ يتأمل ذاته ومشكلاته، والمراهقة العدوانية؛ وعندها يتسم سلوك المراهق بالعدوانية على نفسه وعلى غيره، وهناك المراهقة المنحرفة ؛ إذ ينغمس معها المراهق في ألوان من السلوك المنحرف؛ كالسرقة وإثارة المشكلات.

والصراع لدى المراهق ينشأ من التغيرات الجسدية والنفسية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة ؛فمن الناحية الجسدية يشعر بنمو سريع في أعضاء جسمه قد يسبب له قلقاً واضطراباً، وينجم عنه الإحساس بالخمول والكسل والتراخي، كذلك تؤدي سرعة النمو إلى جعل المهارات الحركية عند المراهق غير دقيقة؛ إذ كثيراً ما يصطدم بالأشياء، وقد تعتريه حالات من اليأس

والحزن والألم التي لا يعرف لها سبباً. ومن الناحية النفسية يبدأ المراهق بالتحرر من الوالدين؛ ليشعر بالاستقلالية، والاعتماد على النفس، والمسؤولية الاجتماعية، وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن والديه؛لأنهما مصدر الأمن والطمأنينة ومصدر إعالته وتوفير احتياجاته المادية، وهذا يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسي، ويزيد من حدة المرحلة ومشكلاتها. وكل ذلك يزول بالتدريج مع اكتمال الوصول إلى مرحلة الرشد، وإذا عرف المراهق طبيعة هذه المرحلة وتفهمها، ساعده ذلك على تخطي المتاعب والمشكلات والتغلب عليها.

ومن مظاهر مرحلة المراهقة وخصائصها: أحلام اليقظة، قراءة قصص العنف، وحب المغامرات، ومقارنة نفسه بغيره.

ويحتاج المراهق إلى من يتفهم حالته النفسية، ويراعي احتياجاته الجسدية؛ لذا، فهو بحاجة إلى الصديق الناضج والأم الرفيقة والأب المتفهم العطوف؛ الذين يجيبون عن تساؤلاته بتفهم وصراحة؛ ولا سيما في ما يتعلق بالناحية الجنسية لحمايته من الوقوع- مستقبلاً- في بعض المحظورات التي تجلب له الويل، مثل: الإدمان، والأمراض الجنسية التناسلية وعلى رأسه الإيدز. ويجب احترام استقلالية المراهق وتفكيره ومنحه قدراً من الحرية المسؤولة، وإشراكه في النشاطات الاجتماعية، وتعويده حسن المناقشة والإنصات، واحترام ذاته، وتقبل النقد الموضوعي البناء.

ومن أبرز ما يعانيه الآباء خلال هذه المرحلة مع أبنائهم الخوف عليهم من أصدقاء السوء، وعدم قدرتهم على تمييز الخطأ من الصواب؛ بوصفهم متهورين وقليلي الخبرة في الحياة، عدا عن أنهم متمردون، ويرفضون أي نوع من الوصاية.

وتتطلب هذه المرحلة تعاون الآباء والمعلمين على استثمارها ايجابياً؛ بتوظيف طاقات المراهق، وتوجيهها لصالحه وصالح أهله ومجتمعه، وهذا لن يأتي إلا بمنح المراهق الدعم العاطفي، والحرية ضمن ضوابط الدين والمجتمع، والثقة بنفسه، وتنمية تفكيره، وتشجيعه على القراءة والاطلاع وممارسة الرياضة والهوايات المفيدة، وتدريبه على مواجهة التحديات، وتحمل المسؤوليات، واستثمار وقت فراغه بما يعود بالنفع. إن تفهم حاجات المراهقين ومطالب نموهم يسهل التعامل معهم، ويخفف من متاعبهم، ويحل مشكلاتهم، ومن حق المراهقين أن يقدم لهم ما يساعدهم على تجاوز هذه المرحلة بأمان. (د. علي كمال – النفس :أنّفعالاتها وأمراضها وعلاجها، ص 639-653 – بتصرف)

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية

الخطوة الأولى: التعرف والشعور بالمشكلة بشكل جيد ومن ثم تحديدها، حيث تضع المعلمة أمام الطالبات مشكلة تدفعهن إلى التفاعل معها ومن ثم التفكير في إيجاد حل مبدئي لها، وبذلك نجد أن تلك الخطوة وفرت المشكلة التي تجعل الطالبات يندفعن للقراءة والكتابة، كما أنّها أسهمت في جعلهن يفكرن في تلك المشكلة ،إضافة إلى توفر الوعي والملاحظة الدقيقة للمواقف التي تحتاج إلى تنمية وتعديل، وفي هذه الخطوة تكون استراتيجية حل المشكلات قد حفزت الطالبات لقراءة النص وإيجاد غرض للقراءة بحثاً عن حلول للمشكلة التعلمية المقدمة كما إن تقديم موقف تعليمي يمثل مشكلة للطلبة وإحساسهم بها يجعلهم يستدعون الخبرات والمعارف السابقة لكتابة حلول لها بطريقة إبداعية في أعمال كتابية ككتابة المقال.

ويتمثل دور المعلمة في هذا الجانب بالأمور الآتية:

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات.
- عرض عدد من الصور لمراهقين يمارسون عادات سيئة كالتدخين.
- عرض عدد من التغيرات النفسية والجسدية التي تحدث للفرد عند بلوغ سن المراهقة.
- عرض مقطع فيديو تظهر فيه سلوكات خاطئة للآباء والأمهات في التعامل مع أحد أبنائهم عند بلوغ سن المراهقة.
- إحضار عدد من النشرات التوعوية حول الأمراض التي قد تصيب الفرد جراء عدم التعامل معه بصورة سليمة عند بلوغ سن المراهقة، مثل: الأمراض التناسلية والإدمان.
- عمل مشاهد تمثيلية أمام الطالبات ومن قبلهن حول موضوع الدرس.
- تقوم المعلمة بإدارة حوار على شكل أسئلة موجهة للطالبات، وإثارة بعض المناقشات والتساؤلات بين الطالبات، مثل: هل تحببين قراءة قصص العنف والمغامرات، هل تحببين تقليد الغير؟ هل تحببين الجلوس وحدك والابتعاد عن جو العائلة؟ هل تشعرين بضدية الأفكار من قبل الوالدين اتجاهك؟ ما نظرتك نحو النصائح التي تقدمها أمك لك ؟ هل ينتابك شيء من اليأس والحزن وعدم إقبال على الحياة؟
- بعد أن قامت المعلمة بإدارة الحوار والنقاش من خلال الشعور بالمشكلة، يأتي دورها في تحديد هذه المشكلة وفي هذه الحالة تطلب المعلمة من كل مجموعة كتابة مقترحة للمشكلة التي دار حولها النقاش ومن ثم يتم كتابة الصيغة النهائية وتدوينها على السبورة من قبل طالبة تمثل كل مجموعة، ثم تقوم المعلمة بتوليف الصياغات المنتجة من قبل المجموعات لتحدد المشكلة .

الخطوة الثانية: وفيها يتم تقديم العديد من الحلول والفروض الناتجة عن التفاعل بين المعارف السابقة والمشكلة الحالية من قبل الطالبات، حيث يتم التفكير في طرق وحلول متنوعة مقترحة وهذا يؤدي إلى خلق جو من النقاش والحوار بين الطَّلبة والمعلم مما ينتج عنه فهم عميق للأفكار والطروحات، إضافة إلى استنتاجات جديدة، مما يسهم في إيجاد حلول إبداعية و إبراز قدرات الطَّلبة الإبداعية في القراءة والكتابة الإبداعية.

وفي هذه الخطوة يتمثل دور المعلمة في الأمور التالية:

- مساعدة الطالبات في وضع مخطط ذهني لجعل مرحلة المراهقة مرحلة بنّاءة تسهم في جعلهن عناصر فاعلة في المجتمع، وعدم اللجوء إلى الانطوائية والانغلاق عن جو العائلة.
- تكليف الطالبات بوضع عدد من الفروض والحلول للمشكلة .
- إدارة حلقة نقاش وحوار بين المجموعات، يتم من خلالها مناقشة الفروض والحلول من أبعاد منطقية تتعلق بالدين والثقافة والمجتمع ونمط الحياة.
- تقوم كل مجموعة من المجموعات باختيار حلٍّ من الحلول المقترحة وفرضية من الفروض المقدمة وتسجيلها في بطاقة العمل المعتمدة وتدوينها على السبورة.
- يتم توليف الاقتراحات والفرضيات والحلول التي تم إنتاجها من قبل الطالبات وإدارة حوار حولها من قبل المعلمة والطالبات.

الخطوة الثالثة: في هذه الخطوة يتم تمحيص الفرضيات التي تم تقديمها من قبل الطَّالبات من خلال قراءتهن وكتابتهن بمراجعة مصادر المعرفة المتوفرة ومن ثم وضع المعايير والمقاييس

التي تسهم في معرفة كفاءة الفروض والأفكار التي تم طرحها، وهنا يتم اختيار الأفكار الأنسب وفقاً للمعايير والمقاييس.

ويتلخص دور المعلمة في الآتي :

- تكليف كل مجموعة من المجموعات بإعداد تقرير حول مرحلة المراهقة والسلوكيات الدالة عليها وتقييم السلوكيات التي يقمن بها والدالة على مرحلة المراهقة وصياغته كتابياً في شكل مقال.
- إحضار نشرات تتحدث عن مرحلة المراهقة والسلوكيات والتغيرات الجسمية والإجراءات السليمة التي توجه تلك المرحلة إلى الطريق الصحيح .
- تكليف الطالبات بإبداء الأسباب التي جعلتهن يقترحن الفرضيات والحلول التي توصلن إليها.
- إدارة حلقة نقاش في مجموعة تقودها المعلمة وأطرافها الطالبات تهدف إلى مناقشة الفروض والحلول المقترحة واصطفاء الأنسب والأنجع منها.
- إدارة جلسة تتضمن سلسلة من الأدلة والبراهين العلمية ونتائج البحوث والدراسات تعزز الفروض والحلول التي ترشحها الطالبات.

الخطوة الرابعة: في هذه الخطوة يتم التوصل إلى حل للمشكلة من خلال اختيار الفروض المناسبة وحسب الأهمية بعد النقاش والحوار الذي تم بين الطالبات والمعلمة في الموقف التعلمي للقراءة والكتابة، وتحديد الوقت اللازم، واختيار الاستراتيجية الأنسب للحل.

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بوضع تصور واضح للمشكلة المثارة مصاغ شفوياً وكتابياً وتقييمها وإصدار أحكام تشير إلى نجاعة وكفاءة الفروض والحلول التي تم اصطفاؤها

واعتمادها من قبلهن. وبهذا تبرز بوادر الوعي والإدراك الحقيقيين حول المشكلة المثارة في الموقف التعليمي، ونتوصل إلى إيجاد الدافع من أجل تعميق المعرفة وإثارة تفكيرهن بإيجاد حلول وأفكار تصاغ صيغة إبداعية وفي أعمال لغوية شفوية وكتابية وفق خطوات منظمة ومتسلسلة مترابطة.

الخطوة الخامسة: يتم في هذه الخطوة تطبيق خطة عمل مناسبة تقوم على تقييم وتقويم الحلول التي قدمنها للمشكلة؛ للتأكد من أنّهن لم يقمن فقط باختيار الحل المناسب بل لمعرفة أنّ هذا الحل يمكن تطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة، وفي مجال تعليم القراءة الإبداعية من خلال الإجابة على الأسئلة التي تقيس القدرات الإبداعية عند الطّالبات حيث يتم تطبيق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وفروض وحلول خلال النقاش والحوار الذي دار بين الطّالبات والمعلمة وفي مجال الكتابة الإبداعية يكون التطبيق من خلال صياغة جديدة للموقف التعلمي الذي تم التوصل إليه من قبل الطالبات من خلال مرورهن بخطوات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات على شكل نص أدبي إبداعي يتمثل بكتابة المقال في الدّراسة الحالية.

ففي هذه الخطوة تقوم الطالبة بكتابة عدد من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال صياغات حول المشكلة، مثل: المراهقة مرحلة أساسية من مراحل نمو الفرد، المراهقة مرحلة موجهة ، المراهقة مرحلة بناءة وهدامة بحسب التعامل معها.

ويتم كتابة ما تم التوصل إليه من تعميمات بشكل منظم على السبورة، وكتابة ما تم التوصل إليه من معارف ومعلومات تم تجذيرها عند الطالبات من خلال تنفيذ نص القراءة وفق استراتيجية حل المشكلات في شكل أدبي وهو المقال، ويتم مناقشة الاستجابات المكتوبة وتعرفها من شتى جوانبها.

النص الثالث:

خطبة المسجد الأقصى

القاضي محيي الدين بن زكي

الحمد لله معز الإسلام بنصره، ومذل الشرك بقهره، ومصرف الأمور بأمره، و مديم النعم بشكره، الذي قدر الأيام دولاً بعدله، وجعل العاقبة للمتقين بفضله، وأفاء على عباده من ظله، وأظهر دينه على الدين كله.

أيها الناس، أبشروا برضوان الله الذي هو الغاية القصوى، والدرجة العليا؛ لما يسره الله على أيديكم من استرداد هذه الضالة من الأمة الضالة، ورد إلى مقرها من الإسلام بعد ابتذالها في أيدي المشركين قريباً من مئة عام. فهو موطن أبيكم إبراهيم، ومعراج نبيكم محمد، عليه السلام، وقبلتكم التي كنتم تصلون عليها في ابتداء الإسلام.

وهو مقر الأنبياء ومقصد الأنبياء، ومهبط الوحي، ومنزل تنزل الأمر والنهي. وهو أولى القبلتين، وثاني المسجدين، وثالث الحرمين. ولولا أنكم ممن اختاره الله من عباده، اصطفاه من سكان بلاده، لما خصَّكم بهذه الفضيلة التي لا يجاريكم فيها مجار، ولا يباريكم في شرفها مبار، فاحفظوا – رحمكم الله– هذه الموهبة فيكم، واحرصوا هذه النعمة عندكم لتقوى الله التي من تمسك بها سلم، واحذروا، عباد الله بعد أن شرفكم بهذا الفتح الجليل، والمنح الجزيل، أن تقترفوا كبيراً من مناهيه، وأن تأتوا عظيماً من معاصيه؛ فتكونوا كالتي نقضت غزلها من بعد قوة أنكاثاً.

والجهاد الجهاد؛ فهو من أفضل عباداتكم وأشرف عاداتكم، انصروا الله ينصركم، اذكروا الله يذكركم، اشكروا الله يزدكم، جدوا في حسم الداء وقطع شأفة الأعداء.

واعلموا – رحمكم الله– أنّ هذه فرصة فانتهزوها، وفريسة فناجزوها؛ فالأمور بأواخرها والمكاسب بذخائرها. (أبو شامة– الروضتين في أخبار الدولتين،ج 3، ص248)

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية

الخطوة الأولى: التعرف والشعور بالمشكلة بشكل جيد ومن ثم تحديدها، حيث تضع المعلمة أمام الطالبات مشكلة تدفعهن إلى التفاعل معها ومن ثم التفكير في ايجاد حل مبدئي لها، وبذلك نجد أنّ تلك الخطوة وفرت المشكلة التي تجعل الطالبات يندفعن للقراءة والكتابة ، كما أنّها أسهمت في جعلهن يفكرن في تلك المشكلة، إضافة إلى توفر الوعي والملاحظة الدقيقة للمواقف التي تحتاج إلى تنمية وتعديل، وفي هذه الخطوة تكون استراتيجية حل المشكلات قد حفزت الطالبات لقراءة النص وإيجاد غرض للقراءة بحثاً عن حلول للمشكلة التعلمية المقدمة كما أنّ تقديم موقف تعليمي يمثل مشكلة للطالبات وإحساسهن بها يجعلهن يستدعين الخبرات والمعارف السابقة لكتابة حلول لها بطريقة إبداعية في أعمال كتابية ككتابة المقال.

ويتمثل دور المعلمة في هذا الجانب بالأمور الآتية:

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات.
- عرض صور للمسجد الأقصى تبين المكانة الدينية التي يحتلها.
- عرض عدد من الصور التي تجسد انتهاكات العدو الصهيوني للمسجد الأقصى .
- عرض مقطع فيديو يتخلله المسجد الأقصى وباحاته .
- عمل مشهد تمثيلي حواري أمام الطالبات ومن قبلهن يمثل مناظرة تبين وجهة نظر العدو الصهيوني وأحقيته في المسجد الأقصى، ووجهة نظر أهل الأرض والحق والشرعية بفلسطين والمسجد الأقصى المواطن الفلسطيني.
- تقوم المعلمة بإدارة حوار على شكل أسئلة موجهة للطالبات، وإثارة بعض المناقشات والتساؤلات بين الطالبات، مثل: ما المكانة الدينية التي يحتلها المسجد الأقصى؟ ما الشرعية التي ابتدعها العدو الصهيوني التي أشارت إلى أحقيته بالمسجد الأقصى

وفلسطين؟ لو أسند إليك مهمة إلقاء جملة تحث الشباب المسلم على استرجاع المسجد الأقصى، ماذا تقولين؟ ما هو الفضل الذي خص به الله جيران المسجد الأقصى؟ ما هو حجم تقصير الأمة الإسلامية تجاه المسجد الأقصى؟ كيف نرد على استباحة العدو الصهيوني لحمى المسلمين وحياضهم ؟

- بعد أن قامت المعلمة بإدارة الحوار والنقاش من خلال الشعور بالمشكلة، يأتي دورها في تحديد هذه المشكلة وفي هذه الحالة تطلب المعلمة من كل مجموعة كتابة مقترحة للمشكلة التي دار حولها النقاش ومن ثم يتم كتابة الصيغة النهائية وتدوينها على السبورة من قبل طالبة تمثل كل مجموعة، ثم تقوم المعلمة بتوليف الصياغات المنتجة من قبل المجموعات لتحدد المشكلة .

الخطوة الثانية: وفيها يتم تقديم العديد من الحلول والفروض الناتجة عن التفاعل بين المعارف السابقة والمشكلة الحالية من قبل الطالبات، حيث يتم التفكير في طرق وحلول متنوعة مقترحة وهذا يؤدي إلى خلق جو من النقاش والحوار بين الطَّلبة والمعلم مما ينتج عنه فهم عميق للأفكار والطروحات، إضافة إلى استنتاجات جديدة، مما يسهم في الوصول إلى إيجاد حلول إبداعية و إبراز قدرات الطالبات الإبداعية في القراءة والكتابة الإبداعية.

وفي هذه الخطوة يتمثل دور المعلمة في الأمور الآتية:

- مساعدة الطالبات في وضع مخطط ذهني للمكانة الدينية التي يحتلها المسجد الأقصى، والانتهاكات الصهيونية له، واللوم الملقى على عاتق الأمة الإسلامية.
- تكليف الطالبات بوضع عدد من الفروض والحلول للمشكلة.

- إدارة حلقة نقاش وحوار بين المجموعات، يتم من خلالها مناقشة الفروض والحلول من أبعاد منطقية تتعلق بالدين والثقافة والمجتمع.
- تقوم كل مجموعة من المجموعات باختيار حلٍّ من الحلول المقترحة وفرضية من الفروض المقدمة وتسجيلها في بطاقة العمل المعتمدة وتدوينها على السبورة.
- يتم توليف الاقتراحات والفرضيات والحلول التي تم إنتاجها من قبل الطالبات وإدارة حوار حولها من قبل المعلمة والطالبات.

الخطوة الثالثة: في هذه الخطوة يتم تمحيص الفرضيات التي تم تقديمها من قبل الطالبات من خلال قراءتها وكتابتها بمراجعة مصادر المعرفة المتوفرة ومن ثم وضع المعايير والمقاييس التي تسهم في معرفة كفاءة الفروض والأفكار التي تم طرحها، وهنا يتم اختيار الأفكار الأنسب وفقاً للمعايير والمقاييس.

ويتلخص دور المعلمة في الآتي :

- تكليف كل مجموعة من المجموعات بإعداد تقرير حول المكانة الدينية التي يحتلها المسجد الأقصى، والانتهاكات الصهيونية له، واللوم الملقى على عاتق الأمة الإسلامية تجاهه وصياغته كتابياً في شكل مقالٍ .
- إحضار صور للمسجد الأقصى وتكليف المجموعات بكتابة جملة تنطوي على تعبير إبداعي يمثل مكانته الدينية، والانتهاكات الصهيونية له، وحقنا في استرداده.
- تكليف الطالبات بإبداء الأسباب التي جعلتهن يقترحن الفرضيات والحلول التي توصلن إليها.
- إدارة حلقة نقاش في مجموعة تقودها المعلمة وأطرافها الطالبات تهدف إلى مناقشة الفروض والحلول المقترحة واصطفاء الأنسب والأنجع منها.

- إدارة جلسة تتضمن سلسلة من الأدلة والبراهين والدراسات التي تعزز الفروض والحلول التي ترشحها الطالبات.

الخطوة الرابعة: في هذه الخطوة يتم التوصل إلى حل للمشكلة من خلال اختيار الفروض المناسبة وحسب الأهمية بعد النقاش والحوار الذي تم بين الطالبات والمعلمة في الموقف التعلمي للقراءة والكتابة، وتحديد الوقت اللازم، واختيار الاستراتيجية الأنسب للحل.

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بوضع تصور واضح للمشكلة المثارة مصاغ شفوياً وكتابياً وتقييمها وإصدار أحكام تشير إلى نجاعة وكفاءة الفروض والحلول التي تم اصطفاؤها واعتمادها من قبلهن. وبهذا تبرز بوادر الوعي والإدراك الحقيقيين حول المشكلة المثارة في الموقف التعليمي، ونتوصل إلى إيجاد الدافع من أجل تعميق المعرفة وإثارة تفكيرهن بإيجاد حلول وأفكار تصاغ صيغة إبداعية وفي أعمال لغوية شفوية وكتابية وفق خطوات منظمة ومتسلسلة مترابطة.

الخطوة الخامسة: يتم في هذه الخطوة تطبيق خطة عمل مناسبة تقوم على تقييم وتقويم الحلول التي قدمها للمشكلة؛ للتأكد من أنّهن لم يقمن فقط باختيار الحل المناسب بل لمعرفة أنّ هذا الحل يمكن تطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة، وفي مجال تعليم القراءة الإبداعية من خلال الإجابة على الأسئلة التي تقيس القدرات الإبداعية عند الطّالبات حيث يتم تطبيق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وفروض وحلول خلال النقاش والحوار الذي دار بين الطّالبات والمعلمة وفي مجال الكتابة الإبداعية يكون التطبيق من خلال صياغة جديدة للموقف التعلمي الذي توصلت إليه الطالبة من خلال مرورها بخطوات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات على شكل نص أدبي إبداعي يتمثل بكتابة المقال في الدّراسة الحالية.

ففي هذه الخطوة تقوم الطالبة بكتابة عدد من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال صياغات حول المشكلة، مثلَ: الأقصى حق مشروع للمسلمين، الأقصى مسلوب ينتظر, صحوة إسلامية، المكانة الدينية للمسجد الأقصى تفرض على الجميع الدفاع عنه.

ويتم كتابة ما تم التوصل إليه من تعميمات بشكل منظم على السبورة، وكتابة ما تم التوصل إليه من حقائق ومعلومات تم تجذيرها عند الطالبات من خلال تنفيذ نص القراءة وفق استراتيجية حل المشكلات في شكل أدبي وهو المقال، ويتم مناقشة الاستجابات المكتوبة وتعرفها من شتى جوانبها.

النص الرابع

معركة ذات الصواري

عندما اتسعت الفتوحات الإسلامية، وصار للمسلمين شواطئ بحرية طويلة ممتـدة علـى البحر المتوسط في بلاد الشام ومصر، أصبح بناء أسطول بحري حاجة ملحة؛ لتمكين الجيـوش الإسلامية من الفتوحات في البحر والدفاع عن ثغور الإسلام وحمى المسلمين وحياضهم؛ لـذا، عرض معاوية بن أبي سفيان على الخليفة عمر بن الخطاب – رضي الله عنهما- يستأذنه فـي بناء هذا الأسطول، ولكن الخليفة رفض ذلك خوفاً على المسلمين من مخاطر ركـوب البحـر، فأعاد معاوية عرض الأمر على الخليفة عثمان بن عفان – رضي الله عنهما- فأذن له.

تعاون المسلمون في مصر والشام على بناء الأسطول، وساعدهم علـى ذلـك تـوافر الأخشاب في جبال بلاد الشام، وخبرة سكان البلدين بالملاحة البحرية.

فتح معاوية – رضي الله عنه- جزيرة قبرص، وصالح أهلها مقابـل أن يـدفعوا لـه الجزية، وأن يقفوا على الحياد بينه وبين الروم. وحينما كان معاوية في بلاد الشام يقاتل الروم، كان عبد الله بن سعد بن أبي سرح والي مصر يقارع الروم والبربر ببلاد إفريقية الأندلس، لقد كان المسلمون في البلدين: الشام، ومصر، يفتحون حصون الروم، ويلحقون بهم الهزيمـة تلـو الهزيمة، وينشرون الإسلام الحنيف.

خرج قسطنطين بن هرقل على رأس جيش الروم في خمس مائة سفينة، وكـان جيـشه كبير العدد والعدة؛ يريد بلاد المسلمين في مصر والشام للانتقام منهم، واختار القائـد الرومـي

البحر هذه المرة ليكون مسرح للمعركة؛ طمعاً في إحراز النصر؛ معتقداً أنّ العرب يجهلون القتال فيه، وتسهل هزيمتهم عليه. ولٰكن هيهات له ذلك.

عندئذ كتب معاوية إلى والي مصر عبدالله بن سعد بن أبي سرح لينجده بأسطوله، فتقدم الوالي على رأس السفن التي انضمت لسفن الشام ، واتجه الأسطولان بقيادته إلى ساحة المعركة. وأقبلت سفن الروم واقتربت من الأسطول الإسلامي الذي كان لها بالمرصاد؛ مكوناً من مئتي مركب، وكانت الريح على المسلمين؛ فأرسوا سفنهم، وأرسى الروم قبالتهم، حتى سكنت الريح وقد حل الظلام؛ فقال المسلمون لهم: الأمان بيننا وبينكم، فباتوا ليلتهم.

ولما كان الغد صف عبد الله بن سعد أصحابه صفوفاً في المراكب، أمرهم بذكر الله وتلاوة القرآن الكريم، ثم رشق المسلمون الروم بالنبل، وقرنوا صواري سفنهم بصواري سفن الروم؛ لذا، عُرفت هذه المعركة بـ (ذات الصواري)، فاجتلدوا معهم بالسيوف والخناجر، واشتد القتال، وكثر القتلى بين الطرفين، وألقت الأمواج الجثث على الشاطئ، وغلب الدم على لون الماء. وفي الوقت الذي كان والي مصر يقود هذه المعركة البحرية الحاسمة بكل شجاعة واقتدار، كان معاوية بن أبي سفيان يقطع الاتصال بين الأسطول الرومي وبلاد الروم، ويمنع وصول المدد إليه.

لقد صبر المسلمون يومئذ صبراً عظيماً حتى أنزل الله نصره عليهم، فانهزم الروم شر هزيمة، وفر قائدهم وجيشه مثخنين بالجراح، يجرون أذيال الفشل والهزيمة، وقد غنم المسلمون منهم عدداً كبيراً من السفن. وتعد هذه المعركة بحق من أكبر معارك البحر في تلك العصور، جنى المسلمون نتيجة لصبرهم وتعاونهم ثمار النصر والفوز المبين.

وتعد هذه الوقعة البحرية كذلك من المعارك الحاسمة التي غيرت مجرى تاريخ البحـــر الأبيض المتوسط؛ إذ أصبح للأسطول الإسلامي السيطرة التامة على شواطئه الشرقية والجنوبية؛ فكان حرياً أن يدعى(بحر المسلمين).(محمد بن أحمد كنعان- الخلافة الراشدة، ص268-269- بتصرف).

الخطوة الأولى: التعرف والشعور بالمشكلة بشكل جيد ومن ثم تحديدها، حيث تضع المعلمة أمام الطالبات مشكلة تدفعهن إلى التفاعل معها ومن ثم التفكير في ايجاد حل مبدئي لها، وبذلك نجد أنّ تلك الخطوة وفرت المشكلة التي تجعل الطالبات يندفعن للقراءة والكتابة، كما أنّها أسهمت في جعلهن يفكرن في تلك المشكلة، إضافة إلى توفر الوعي والملاحظة الدقيقة للمواقف التي تحتاج إلى تنمية وتعديل، وفي هذه الخطوة تكون استراتيجية حل المشكلات قد حفزت الطَّلبة لقراءة النص وإيجاد غرض للقراءة بحثاً عن حلول للمشكلة التعلمية المقدمة كما أنّ تقديم موقف تعليمي يمثل مشكلة للطالبات وإحساسهن بها يجعلهن يستدعن الخبرات والمعارف السابقة لكتابة حلول لها بطريقة إبداعية في أعمال كتابية ككتابة المقال.

ويتمثل دور المعلمة في هذا الجانب بالأمور الآتية:

- تقسيم الطالبات في مجموعات.
- العرض على السبورة لأهم الصفات التي يمتلكها القائد الناجح.
- عرض مقطع فيديو يبين أهمية امتلاك الدولة لأسطول بحري للدفاع عن حدودها.
- عمل مشهد تمثيلي حواري يبين علاقة القائد الناجح بمن حوله من أصحاب الرأي والسداد.

- عمل مقارنات تبين العلاقة التي كانت تربط البلاد الإسلامية ببعضها قديماً وحال الأمة الإسلامية حالياً.
- إدارة حوار ونقاش بين الطالبات حول أهمية أخذ قرارات جريئة في الموقف الصعب.
- بعد أن قامت المعلمة بإدارة الحوار والنقاش من خلال الشعور بالمشكلة، يأتي دورها في تحديد هذه المشكلة وفي هذه الحالة تطلب المعلمة من كل مجموعة كتابة مقترحة للمشكلة التي دار حولها النقاش ومن ثم يتم كتابة الصيغة النهائية وتدوينها على السبورة من قبل طالبة تمثل كل مجموعة، ثم تقوم المعلمة بتوليف الصياغات المنتجة من قبل المجموعات لتحدد المشكلة .

الخطوة الثانية: وفيها يتم تقديم العديد من الحلول والفروض الناتجة عن التفاعل بين المعارف السابقة والمشكلة الحالية من قبل الطالبات، حيث يتم التفكير في طرق وحلول متنوعة مقترحة وهذا يؤدي إلى خلق جو من النقاش والحوار بين الطالبات والمعلمة مما ينتج عنه فهم عميق للأفكار والطروحات، إضافة إلى استنتاجات جديدة، مما يسهم في الوصول إلى إيجاد حلول إبداعية وإبراز قدرات الطالبات الإبداعية في القراءة والكتابة الإبداعية.

وفي هذه الخطوة يتمثل دور المعلمة في الأمور الآتية:

- مساعدة الطالبات في وضع مخطط ذهني للصفات التي تجعل من المسؤول قائداً ناجحاً.
- تكليف الطالبات بوضع عدد من الحلول والفروض المؤقتة.
- إدارة حلقة نقاش وحوار بين المجموعات، يتم من خلالها مناقشة الفروض والحلول من أبعاد منطقية تتعلق بالدين والثقافة والمجتمع.

- تقوم كل مجموعة من المجموعات باختيار حلٍّ من الحلول المقترحة وفرضية من الفروض المقدمة وتسجيلها في بطاقة العمل المعتمدة وتدوينها على السبورة.
- يتم توليف الاقتراحات والفرضيات والحلول التي تم إنتاجها من قبل الطالبات وإدارة حوار حولها من قبل المعلمة والطالبات.

الخطوة الثالثة: في هذه الخطوة يتم تمحيص الفرضيات التي تم تقديمها من قبل الطالبات من خلال قراءتهن وكتابتهن بمراجعة مصادر المعرفة المتوفرة، ومن ثم وضع المعايير والمقاييس التي تسهم في معرفة كفاءة الفروض والأفكار التي تم طرحها، وهنا يتم اختيار الأفكار الأنسب وفقاً للمعايير والمقاييس.

ويتلخص دور المعلمة في الآتي :

- تكليف كل مجموعة من المجموعات بإعداد تقرير حول المكانة التي احتلتها الدولة الإسلامية في عصر الخلفاء، ودور القائد الناجح في إرساء دعائم الدولة وتقدمها، وصياغته كتابياً في شكل مقالٍ .
- كتابة جمل على السبورة تحوي على تعبير إبداعي حول صفات القائد الناجح.
- تكليف الطالبات بإبداء الأسباب التي جعلتهن يقترحن الفرضيات والحلول التي توصلن إليها.
- إدارة حلقة نقاش في مجموعة تقودها المعلمة وأطرافها الطالبات تهدف إلى مناقشة الفروض والحلول المقترحة واصطفاء الأنسب والأنجع منها.
- إدارة جلسة تتضمن سلسلة من الأدلة والبراهين والدراسات التي تعزز الفروض والحلول التي ترشحها الطالبات.

الخطوة الرابعة: في هذه الخطوة يتم التوصل إلى حل للمشكلة من خلال اختيار الفروض المناسبة وحسب الأهمية بعد النقاش والحوار الذي تم بين الطالبات والمعلمة في الموقف التعلمي للقراءة والكتابة، وتحديد الوقت اللازم، واختيار الاستراتيجية الأنسب للحل.

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بوضع تصور واضح للمشكلة المثارة مصاغ شفوياً وكتابياً وتقييمها وإصدار أحكام تشير إلى نجاعة وكفاءة الفروض والحلول التي تم اصطفاؤها واعتمادها من قبلهن. وبهذا تبرز بوادر الوعي والإدراك الحقيقيين حول المشكلة المثارة في الموقف التعليمي، ونتوصل إلى إيجاد الدافع من أجل تعميق المعرفة وإثارة تفكيرهن بإيجاد حلول وأفكار تصاغ صيغة إبداعية وفي أعمال لغوية شفوية وكتابية وفق خطوات منظمة ومتسلسلة مترابطة.

الخطوة الخامسة: يتم في هذه الخطوة تطبيق خطة عمل مناسبة تقوم على تقييم وتقويم الحلول التي قدمنها الطالبات للمشكلة؛ للتأكد من اختيار الحل المناسب بل لمعرفة أن هذا الحل يمكن تطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة، وفي مجال تعليم القراءة الإبداعية من خلال الإجابة على الأسئلة التي تقيس القدرات الإبداعية عند الطّالبات حيث يتم تطبيق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وفروض وحلول خلال النقاش والحوار الذي دار بين الطالبات والمعلمة وفي مجال الكتابة الإبداعية يكون التطبيق من خلال صياغة جديدة للموقف التعلمي الذي تم التوصل إليه من قبل الطالبات من خلال مرورهن بخطوات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات على شكل نص أدبي إبداعي يتمثل بكتابة المقال في الدّراسة الحالية.

ففي هذه الخطوة تقوم الطالبة بكتابة عدد من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال صياغات حول المشكلة،مثل: الوحدة أساس الوجود والبقاء، مجد الأمة الإسلامية في

انتظار صحوة واستنهاض الهمم، التعاون والالتزام وروح الوحدة طريق نحو إثبات الذات، القائد يستمد قوته من الاحترام المتبادل بينه وبين المرؤوسين، شأن الأمة يرتفع بشأن قادته.

ويتم كتابة ما تم التوصل إليه من تعميمات بشكل منظم على السبورة، وكتابة ما تم التوصل إليه من حقائق ومعلومات تم تجذيرها عند الطالبات من خلال تنفيذ نص القراءة وفق استراتيجية حل المشكلات في شكل أدبي وهو المقال، ويتم مناقشة الاستجابات المكتوبة وتعرفها من شتى جوانبها.

الملحق (ط)

خطابات تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة



الرقم: ٦/١٣/٨١/٦٧٧٠

التاريخ: ١٩/٥/١٤٢٥

الموافق: ١٢/٣/٢٠٠٦

مديرة مدرسة القادسية الأساسية

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة عروب خلف جميل الشوابكة بإجراء دراسة بعنوان " أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها من جامعة اليرموك، ويحتاج ذلك الى تطبيق أدوات الدراسة (قراءة إبداعية، كتابة إبداعية) على عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرستك.

أرجو تسهيل مهمتها وتقديم المساعدة الممكنة لها.

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

الدكتور خليل عوض أبو العسل

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر. ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الاشراف

هاتف: ٥٦٥١٧٩٨ – ٥٦٥١٧٩٧ – ٥٦٥٦٣٢٤ – ٥٦٥١٧٩٥ فاكس: ٥٦٥١٨٠٣



جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليــة التربيــة
مكتـــب العميــد

الرقم : ك ت/١٠٠٧/ ٩٣
التاريخ : ١٠ /جمادى الأولى/ ١٤٣٥هـ
الموافق : ١١ / آذار/ ٢٠١٤م

عطوفة مدير مديرية تربية عمان الرابعة المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة عروب خلف جميل الشوابكة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة عروب خلف جميل الشوابكة، ورقمها الجامعي (٢٠١١٢٣٠٠١٩)، بدراسة بعنوان "أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (قراءة إبداعية، كتابة إبداعية) على طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربيــة

أ.د. أمل الخصاونة

بســم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2952508 - 02/2984491
فاكس: 02/2984492
بريد إلكتروني: sprgs@qou.edu



Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Scientific Research and Graduate Studies
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2952508 - 02/2984491
Fax: 02/2984492
Email: sprgs@qou.edu

الرقم : ع ب د/ 14/2050
التاريخ :3/ 11/ 2014

Ref.:
Date:

حضرة أ.عروب خلف جميل الشوابكة المحترمة /المدرسة النموذجية للجامعة الأردنية

حضرة أ.د. راتب قاسم عاشور المحترم/ كلية التربية-جامعة اليرموك-اربد-الأردن

تحية طيبة وبعد ،،

الموضوع : نتيجة تقويم بحثكم رقم (1465)

أثر استراتيجيّة حلّ المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة والكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّف السّابع الأساسي في الأردن

فيسعدني باسم هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية المحكمة إبلاغكم بأن بحثكم الموسوم بالعنوان أعلاه، سينشر في الأعداد اللاحقة من المجلة – بمشيئة الله- بعد أن أجريتم التعديلات المطلوبة من المقومين.

إنني إذ أهنئكم على هذا الإنجاز العلمي لأرجو أن يظل التواصل بيننا قائماً لخدمة البحث العلمي وتوسيع آفاقه في وطننا الحبيب.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

أ.د. حسن السلوادي
عميد البحث العلمي والدراسات العليا



نسخة:

- أ.د. رئيس الجامعة المحترم
- أ.د. نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية المحترم
- أ.د. مدير مكتب الجامعة عمان المحترم
- الملف

Z:\صادر 2014\2050.doc 09:37:44 ص 2014/11/03 ح س/ب ش

Abstract

Al-Shwabkeh. Arob. Khalaf Jameel. The Effect of Problem Solving Strategy in Improving Creative Reading and Creative Writing Skills of Seventh Grade Female Students in Jordan. PhD dissertation. Yarmouk University. 2014 (Supervisor: Prof. Rateb Qasem Ashour)

The purpose of this study is to investigate the effect of the problem solving strategy in improving creative reading and creative writing skills of female seventh grade students in Jordan. To achieve this aim, the researcher developed a test on creative reading and another test on creative writing.

The study was administrated on a sample of 69 female students from the seventh grade in Al-Qadesya Basic school for girls in Amman fourth Educational Directorate in the academic year 2013/2014. The sample was selected purposefully as students were divided into an experimental group and a control group. the experimental group consisted of 35 students and the control group consisted of 34 students. The control group; studied the reading and writing texts through the strategy outlined in the teacher's guide while the experimental group studied the same texts through the problem solving strategy.

At the end of the experiment, the researcher re-administrated the tests as the findings showed that there were significant statistical differences at (α =0.05) between the mean of the participants performance on all creative reading skills and the test as a whole, wich can be the teaching strategy in favor of the experimental group who studied the texts through the problem solving strategy. Moreover, there were significant statistical differences at (α =0.05) between the mean of the participants' performance on all creative writing skills and the test as a whole, which can be attributed to the

teaching strategy in favor of the experimental group who studied the texts through the problem solving strategy.

Based on the findings of the study, the researcher presented several recommendations.

Keywords:. Creative Reading, Creative Writing, Problem solving.